

Sara Alexandra Ribeiro Branco

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sara Alexandra Ribeiro Branco

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

Certamente, neste ponto não me é permitido agradecer como ambicionaria a todos aqueles que me acompanharam em todo o percurso, motivo pelo qual deixo apenas algumas palavras, aos mais próximos, como profundo agradecimento:

Às crianças e orientadoras cooperantes pelo carinho, afeto, boa disposição e aprendizagens durante todo o estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao meu par pedagógico pela amizade, companheirismo, carinho, disponibilidade e apoio.

A todos os docentes das unidades curriculares que compreendem o mestrado em Educação Pré-escolar e ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com destaque para as supervisoras institucionais que me acompanharam durante toda a prática pedagógica supervisionada pelas aprendizagens, orientação, apoio e encorajamento durante todo o processo.

A toda a minha família (pai, irmão, avós, tios, primos, madrinha e padrinho) pela paciência, encorajamento, apoio e dedicação.

À minha mãe pelo carinho, encorajamento, apoio e dedicação incondicional.

E não menos importante, a alguém especial, basilar para o meu crescimento, pelas palavras, carinho, paciência, gestos, atitudes e compreensão em todos os momentos.

A todos, um sincero obrigado.

RESUMO

No presente relatório é explanado o desenvolvimento profissional da formanda durante a prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar (com crianças dos três aos seis anos) e na prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (com um grupo do 3.º ano). Neste documento, a formanda procurou descrever, analisar e refletir acerca da sua prática, evidenciando o seu desenvolvimento e dificuldades sentidas e as potencialidades do trabalho cooperativo e colaborativo.

Durante as práticas pedagógicas supervisionadas a formanda mobilizou a metodologia de investigação-ação, com as suas etapas inerentes (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão), o que possibilitou o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao ser desenvolvida de forma cíclica e continuada e articulando-se com a estratégia do portefólio de formação. O portefólio de formação, desenvolvido no percurso dos estágios, possibilitou a reflexão crítica por parte da formanda acerca do contexto e atividades propostas, bem como a observação e reflexão acerca do seu próprio desenvolvimento. Assim, esta formação inicial de docentes fomentou a aquisição e mobilização de competências e conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, basilares para o desempenho proficiente da prática docente.

Efetivamente as práticas pedagógicas supervisionadas possibilitaram à formanda a mobilização de uma postura investigativa e reflexiva, promotoras do desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais fundamentais e melhoria gradual da sua prática. Ressalva-se, no entanto, a importância da formação contínua da formanda, através da mobilização das características da metodologia de investigação-ação visando o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da sua prática docente.

Palavras-chave: socio construtivismo, metodologia de investigação-ação, desenvolvimento profissional, processo educativo

ABSTRACT

This report is explained the professional development of the trainee during the teaching practice supervised in pre-school education (with children from three to six years) and supervised teaching practice in the first cycle of basic education (with a group of third year). In this document, the trainee sought to describe, analyse and reflect on their practice, highlighting its development and experienced difficulties and potential of cooperative and collaborative work.

During pedagogical practices supervised the trainee mobilized the methodology of action research with its inherent steps (observation, planning, action, evaluation and reflection), which allowed their personal and professional development, to be developed in a cyclical and continuous manner and linking up with the formation of portfolio strategy. The training portfolio, developed in the course of stages enabled critical reflection by the trainee about the context and proposed activities, as well as observation and reflection about their own development. Thus, this initial teacher education fostered the acquisition and mobilization of expertise and scientific knowledge, teaching and learning, fundamental for proficient performance of teaching practice.

Effectively teaching practices supervised allowed the trainee to deploy an investigative and reflective stance, promoting the development of fundamental skills and professional knowledge and gradual improvement of their practice. It is emphasized, however, the importance of training the trainee through the mobilization of the research-action methodology of features aimed at professional development and improvement of the educational process.

Keywords: constructivism, research-action methodology, professional development, educational process

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de abreviaturas	X
Introdução	12
Capítulo I- Enquadramento teórico, legal e conceptual	14
1. O docente de duplo perfil	14
2. Organização e gestão do currículo	29
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio	42
1. O contexto de estágio	42
2. Caracterização do ambiente educativo da prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar	46
3. Caracterização do ambiente educativo na prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
4. Metodologias de investigação	60
Capítulo III- Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	64
1. Descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar	65
2. Descrição e análise das atividades e projeto de intervenção desenvolvidos na Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
Reflexão final	91
Referências Bibliográficas	97
Normativos legais e outros documentos	102

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE- Educação Pré-Escolar
1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico
2.ºCEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico
3.º CEB- 3.º Ciclo do Ensino Básico
EB- Ensino Básico
EB1- Escola Básica do 1.º Ciclo
JI- Jardim de Infância
PCG- Projeto Curricular de Grupo
PE- Projeto Educativo
PEA- Projeto Educativo de Agrupamento
PEIE- Projeto Educativo de Intervenção Especial
RI- Regulamento Interno
PUC- Programa da Unidade Curricular
ME- Ministério da Educação
DEB- Departamento de Educação Básica
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo
AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
EM- Estudo do Meio
AE- Apoio ao Estudo
AAAF- Atividades de Animação e Apoio às Famílias
TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária
ESSE- Escola Superior de Educação
PP- Politécnico do Porto
MEM- Movimento da Escola Moderna
NEE- Necessidades Educativas Especiais
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é referente às unidades curriculares prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar (EPE) e prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESSE-PP). O mestrado confere habilitação profissional para a docência de duplo perfil (educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico), como explicitado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Com efeito, nas aulas teórico-práticas das práticas pedagógicas supervisionadas, abordaram-se conteúdos essenciais para a construção de um quadro conceitual e metodológico sustentador da prática docente, através da analogia entre a teoria e a prática, nas quais foram adotadas metodologias estimuladoras do diálogo. Deste modo, referente à prática pedagógica supervisionada em EPE foram explorados conteúdos relativos à organização e gestão do ambiente educativo e perfil do educador que se move segundo uma perspetiva socio construtivista, enfatizando-se a importância da reflexão crítica e avaliação das ações e processos de ensino e aprendizagem, modelos curriculares e avaliação na EPE. Referente às aulas teórico-práticas relacionadas com a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB debateram-se conteúdos relativos à organização e gestão do ambiente educativo e perfil docente, fundamentados numa perspetiva socio construtivista, bem como a valorização da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a observação, reflexão e avaliação das práticas. Nos seminários de ambas as unidades curriculares procurou-se a problematização das práticas e apoio às dúvidas e necessidades dos formandos, surgidas no desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada nos contextos de EPE e 1.ºCEB. Nestes construíram-se saberes integradores através do diálogo entre todos os presentes.

A prática pedagógica supervisionada em EPE (com um grupo de crianças de três aos seis anos) e a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB (com um grupo de 3.º ano) desenvolveram-se na mesma instituição de educação formal, situada na cidade do Porto, em diáde pedagógica, o que promoveu o apoio

mútuo das formandas. Com a prática pedagógica supervisionada em contextos educativos pretendia-se que a formanda mobilizasse saberes teóricos, pedagógicos, didáticos e culturais, bem uma postura reflexiva e investigativa. Efetivamente, eram objetivos das unidades curriculares a problematização das teorias e práticas pedagógicas, bem como a planificação e avaliação das práticas por parte da formanda. Pretendia-se ainda que desenvolvesse e avaliasse projetos educativos, pensando e agindo no contexto educativo, desenvolvendo estratégias de diferenciação pedagógica (PUC prática pedagógica supervisionada em EPE, 2014 e 1.º CEB, 2015).

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos, sendo o primeiro capítulo respeitante ao enquadramento teórico e legal. Neste, são apresentadas perspetivas teóricas referentes à organização e gestão do ambiente educativo, o perfil de um educador de infância e professor do 1.º CEB, gestão do currículo no que respeita à EPE e ao ensino no 1.º CEB e modelos curriculares basilares à prática da formanda. No que concerne ao segundo capítulo expõe-se a caracterização sumária do contexto e instituição formal de educação na qual a formanda estagiou, bem como dos grupos, familiares das crianças, salas de atividades/aulas onde foram desenvolvidas grande parte das atividades e organização das rotinas diárias dos dois grupos. É ainda explanada neste capítulo a metodologia de investigação mobilizada pela formanda durante os seus estágios e que fomentou o seu desenvolvimento profissional e pessoal (metodologia de investigação-ação), referindo-se as etapas inerentes e recursos criados e utilizados pela formanda. Concernente ao terceiro capítulo são descritos e refletidos dois projetos desenvolvidos em cooperação com as crianças e algumas metodologias, estratégias e recursos mobilizados pela formanda (especificados para a práticas pedagógicas supervisionadas em EPE e 1.º CEB), acompanhadas, aquando considerado necessário pela mesma, de conceitos elucidativos baseados em autores de referência e eventuais propostas de melhoramento. São ainda integradas uma reflexão final na qual a formanda expõe algumas considerações acerca do seu estágio, evidenciando potencialidades para o seu desenvolvimento e constrangimentos sentidos. De forma a elucidar alguns aspetos mencionados ao longo do relatório são colocados em anexo exemplares dos documentos construídos pela formanda e imagens elucidativas respeitantes às atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO, LEGAL E CONCEPTUAL

Pretende-se com este capítulo explicitar algumas conceções teóricas e legislação basilar à ação docente, que guiaram a prática desenvolvida pela formanda. Deste modo, a formação do docente, bem como o perfil de um educador/professor reflexivo alicerçado na conceção socio construtivista, serão objeto de uma reflexão cuidada, baseada em autores de referência. Pretende-se ainda desenvolver aspetos como a avaliação discente, aprendizagens significativas, a conceção e organização do currículo em Portugal, articuladamente com modelos curriculares da EPE, nomeadamente o High Scoope, Reggio Emilia e referente também ao ensino do 1.º CEB, o Movimento da Escola Moderna.

1. O DOCENTE DE DUPLO PERFIL

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro regulariza a habilitação profissional necessária para a prática docente. Este valoriza a prática em contexto de formação, explicando que desenvolve competências inerentes à profissão docente e promovendo essencialmente uma postura indagadora, reflexiva e crítica. Assim, especifica regras para o funcionamento da unidade curricular prática pedagógica supervisionada em contexto de EPE e prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.ºCEB, nas quais a observação, planificação, ação, colaboração, reflexão e avaliação devem ser práticas necessariamente presentes, visando o desenvolvimento dos formandos.

Formosinho (2009) explica que a formação inicial dos docentes possibilita uma fundamentação teórica mais sólida e prepara-o para o que a escola exige. No entanto, a formanda considera a necessidade de se visualizar como um eterna aprendiz e compreende que o saber profissional subsiste na formação

contínua, pela observação e reflexão sistemática relativa aos problemas e situações, interligando a teoria com prática, visando a procura e descoberta de soluções (Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de março). Deste modo, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto explana a necessidade da formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como para o desenvolvimento das escolas. Assim, é necessário que o mesmo se atualize e aprofunde os seus conhecimentos e competências para uma prática de ensino e aprendizagem proficiente, como refere Moreira (2007). A formação do professor deve então ser compreendida como um processo inacabado, no qual o docente deve ser capaz de fundamentar a sua prática nas conceções teórico-pedagógicas, no contexto onde se movimenta e legislação em vigor, indo ao encontro dos princípios educativos da instituição, famílias e crianças com as quais desenvolve a sua docência. As ações de formação proporcionam ao docente reconsiderar acerca das estratégias e metodologias que mobiliza, devido à reconceptualização das suas conceções teórico-práticas. Deste modo, será capaz de se adaptar às mutações sociais inerentes à vida humana, através da interpretação da experiência e da investigação de base qualitativa. Pretende-se assim que este valorize o seu estatuto profissional tendo como suporte a metodologia de investigação-ação, com as suas etapas inerentes (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão), como refere o Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro e explorada no capítulo II.

Importa então referir que os Decreto-Lei n.º240/2001 e Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, caracterizam o perfil específico do docente de EPE e dos ensinos Básico e Secundário. Deste modo, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto é defendido que as instituições de formação habilitam os mestrados para a docência, através do certificado, sendo, que segundo o mesmo Decreto-Lei, a formação inicial apoia o formando a definir o seu perfil geral qualificado para a prática docente. Este enfatiza que o docente é capaz de possibilitar o desenvolvimento holístico, respondendo às necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Ao mesmo cabe a organização do ambiente educativo e planificação e gestão das atividades e projetos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas. As atividades devem considerar, assim, a transversalidade das várias áreas e domínios, potenciando o pensamento articulado (Bruner, 2001). A flexibilização é essencial para

responder às necessidades e interesses, valorizando durante todo o processo os conhecimentos e experiências das crianças, visando o desenvolvimento holístico e equilibrado (Peterson, 2003). Compete ainda ao docente fomentar a cooperação e inserção nas comunidades educativa e envolvente (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011), bem como o desenvolvimento afetivo, social, moral e emocional das crianças. Assim, deve relacionar-se positivamente com as crianças, estabelecendo um clima potenciador da curiosidade e resolução de problemas. A avaliação das crianças e da prática que desenvolve é fundamental para a melhoria do processo educativo e desenvolvimento profissional (Santos et al, 2010). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto preconiza o perfil específico do docente para a EPE, 1.º, 2.º e 3.º CEB e ensino secundário. Deste modo, expõe que cabe ao educador conceber e desenvolver o currículo respeitante ao grupo de crianças, através da planificação e avaliação do ambiente educativo, atividades e projetos curriculares. Ao docente do 1.ºCEB cabe o desenvolvimento do currículo e avaliação dos discentes.

Peterson (2003), explica que é necessário que o docente procure desenvolver o ser humano em inteligência e afeto, de modo a promover um desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças. No entanto, é importante compreender que o perfil do educador/professor é afetado pelo quadro político, finalidades educativas e modo de gestão do sistema educativo em Portugal (idem). Desta forma, a formanda denotou que para além da dimensão científico-pedagógica, cultural e humana, o educador/professor deve ser conhecedor da legislação em vigor e documentos orientadores da prática, como o Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP).

Os desafios colocados aos docentes são inúmeros e evidenciam a importância da focalização no processo de aprendizagem das crianças, em detrimento da instrução e transmissão de conteúdos. Deste modo, a formanda considera que o objetivo da educação formal é formar indivíduos capazes de pensar, criar, agir e reconstruir conhecimento. Importa assim, que o docente promova estratégias pedagógicas que motivem as crianças a procurarem a informação necessária para a sua curiosidade e aprendizagem, e a converte-la em conhecimento mobilizável. Ou seja, é basilar que aprendam a aprender, pois, não estão desprovidas de conhecimento e têm acesso a informações oriundas de todo o mundo em frações de segundos, devido ao

desenvolvimento das TIC. Deste modo, segundo Estrela (1994), a observação participante, sistemática, contínua e direta e a reflexão sobre os dados de observação, permite ao docente conhecer os interesses e necessidades das crianças e consequentemente adequar as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem. Assim a observação e reflexão tornam-se essenciais para que o educador/professor conheça as características das crianças e a evolução do seu desenvolvimento, orientando e modificando a sua prática em função das mesmas. Cabe ao docente, segundo Peterson (2003), organizar o ambiente educativo, acompanhar a criança, estimular os seus interesses, apoiá-la a ultrapassar as suas necessidades e envolver-se na investigação e partilha com outros docentes e profissionais da área.

O educador e o professor têm de ser conhecedores dos conteúdos a abordar e explorar, bem como mobilizá-los entre as várias áreas curriculares e de conteúdo, apoiando assim a criança nas suas aprendizagens e estimulando o processo educativo (Roldão, 1999). Deste modo, é essencial que o mesmo seja capaz de contextualizar e articular o conhecimento, porque este não é estanque e encontra-se relacionado com várias dimensões do conhecimento, advinda dos quadros teóricos e experiências, possibilitando concretizar a ponte entre a teoria e a prática. Efetivamente, durante os estágios a formanda observou que os conhecimentos mobilizados pelas crianças foram fundamentalmente aqueles que estavam intrinsecamente ligados ao seu contexto e experiências de vida. Bruner (2011) menciona que a ativação dos conhecimentos prévios possibilita à criança compreender os novos conhecimentos, sendo que consegue associá-los aos já estabelecidos, o que a motiva e envolve na sua própria aprendizagem. Os processos de construção de saberes devem ser então significativos e funcionais potenciando à criança desenvolver o pensamento crítico e capacidades de argumentação das ideias que vai construindo sobre as situações e sobre o mundo. Neste sentido, Becker (1994), defende que a complementaridade entre os conteúdos promove o pensamento articulado, motivo pelo qual a formanda procurou propor atividades baseadas na interligação das áreas de conteúdo/curriculares. Considerando o referido, compreende-se a necessidade de o educador/professor perspetivar estratégias e metodologias capazes de potenciar a articulação do saber, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais desafiante e motivador para as crianças.

Segundo as considerações da UNESCO sobre a educação perspectivada para o século XXI (Delors et al, 1996), os quatro pilares basilares do processo de ensino e aprendizagem percecionam que a criança deve ter condições para aprender a aprender fazer, aprender a ser, aprender a viver em convivência e aprender a conhecer. O docente revê-se desta forma como um orientador/mediador do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, este deve desenvolver o seu pensamento crítico e capacidades de reflexão de modo a enfrentar e liderar eficazmente as situações educativas, que por vezes se demonstram bastante complexas. A formanda considera assim a necessidade de conhecer os problemas sociais, económicos, culturais e políticos mais relevantes do seu país, sendo que afetavam indubitável os contextos das crianças. É com base nestes conhecimentos que o docente procura readaptar as suas metodologias e estratégias de ensino às condições concretas da instituição, comunidade educativa e particularmente às crianças com as quais desenvolve a sua prática, sendo também crucial a cooperação com profissionais de educação e outras áreas, bem como a tolerância pelas diferenças, identificando e integrando crianças em situações mais complexas.

Quando age, o docente além de atuar para e com as crianças, é ainda responsável pela gestão do ambiente educativo (espaço, tempo, recursos e interações), com o objetivo de garantir o desenvolvimento e aprendizagens contextualizadas e rica em estímulos para o desenvolvimento holístico das crianças. O papel do educador/professor assume-se, assim, na construção de um contexto educacional que proporcione conforto, confiança, motivação e curiosidade, escutando e legitimando a criança (Hohmann & Weikart, 2011). Deve ser então promotor de uma pedagogia participativa, baseada na cooperação e na escuta, fomentando a livre expressão e atitude crítica. A organização e o modo como o espaço é utilizado foram então alvos de reflexão permanente por parte da formanda e par pedagógico, compreendendo ter sido indispensável a sua planificação. O modo como organizaram a sala de atividades/ aula influenciou a gestão eficaz do tempo e qualidade da aprendizagem, denotando-se a importância de ser bem delineado. Necessita de ser, então, um local acolhedor, que promova segurança e bem-estar assim como estimule a aprendizagem e a curiosidade. O ambiente educativo tem de ser planeado e direcionado para a aprendizagem, motivação e envolvimento ativo das crianças e consequentemente é importante que a sua organização

promova o desafio, assumindo-se como estimulante e atrativo (Zabalza, 2001). Assim, importa que o docente procure organizar o ambiente educativo e atuar ao nível máximo das capacidades da criança, possibilitando-a alcançar novos conhecimentos e competências. Alude-se, deste modo, ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), difundido por Vygotsky. Oliveira-Formosinho et al (2013) explica que o conceito refere-se à distinção entre o que a criança é capaz de realizar individualmente e o que consegue com o apoio de alguém mais experiente (como outra criança ou adulto). Ao atuar na ZDP, o educador/professor possibilita que a criança se desenvolva com algum grau de autonomia, promovendo assim aprendizagens significativas e agindo de acordo com os pressupostos da perspectiva socio construtivista. Para que consiga atuar na ZDP dos educandos, promovendo atividades que possibilitem a evolução destes, é imprescindível que o docente se inteire acerca das suas características, como interesses e necessidades, compreendendo o nível de desenvolvimento em que se encontram.

A organização da sala de atividades/aula difere da EPE para o 1.ºCEB, motivo pelo qual a formanda os procurará diferenciar. Segundo Oliveira-Formosinho et al (2013) e atendendo ao modelo curricular Reggio Emilia, o ambiente educativo é considerado um terceiro educador, devendo atender às características de cada criança. As OCEPE (ME/DEB, 1997) referem que as interações, quer sociais, quer com o ambiente educativo, assumem, indubitavelmente, um papel fundamental nas aprendizagens dos educandos. Assim, a faixa etária, as necessidades, os interesses, o desenvolvimento e o meio socioeconómico onde se inserem as crianças devem afetar o ambiente educativo, que por sua vez as afetará (ME/DEB, 1997), motivo pelo qual foram consideradas e envolvidas as crianças aquando a planificação e organização do ambiente educativo, por parte da formanda e par pedagógico, como explanado do capítulo II.

O Despacho Conjunto n.º258/97, de 21 de agosto, inclui diretrizes para a organização do ambiente educativo na EPE e defende também que a escolha dos recursos/materiais devem atender a critérios fundamentados, procurando a promoção de qualidade educativa. Deste modo, compreende-se que devem ser diversos, resistentes, estimulantes, apresentar múltiplas possibilidades de utilização, encontrarem-se na ZDP das crianças do grupo e cumprir os requisitos de segurança expostos do Despacho Conjunto. Efetivamente, a sala

de atividades deve-se centrar na criança, sendo-lhe possibilitada a intervenção na organização da mesma e construção de recursos/materiais. Importa ainda, segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) e Despacho Conjunto supracitado, que o ambiente educativo seja flexível, possibilitando tantas modificações quanto necessárias, adequando-se constantemente às necessidades e interesses das crianças.

Como se tem referido, as relações sociais afetam indubitavelmente o desenvolvimento das crianças, como explicam Cosme e Trindade (2002), pertencendo, deste modo, ao ambiente educativo. Assim, para além da organização do espaço, cabe ao educador planejar a organização do grupo, pois tal como referido nas OCEPE, as instituições de EPE são um local privilegiado para a socialização, sendo que as crianças interagem entre pares e com os adultos pertencentes à instituição. O docente, contemplando os critérios já referidos, planeia momentos em pequenos e grande grupo, bem como de exploração individual. Quando interagem em pequenos grupos, as crianças têm oportunidade de cooperar para a resolução de problemas e enfrentar os desafios que o trabalho cooperativo proporciona, o que se traduz em diversas aprendizagens. Este modo de interação permite ainda ao docente observar e acompanhar cada criança (Hohmann & Weikart, 2011). Nos momentos de exploração individual o educando tem oportunidade de se autoconhecer, desenvolver a sua autonomia própria e exercer vontades individuais. Paralelamente, os tempos em grande grupo, segundo Oliveira-Formosinho et al (2013), possibilitam o exercício social e a participação coletiva, permitindo o desenvolvimento social, aquando enfrentados os desafios que esta vertente de organização do grupo proporciona. Considera-se, assim, que a planificação das interações deve permitir a construção do sentido do eu, meu, nós e nosso, promovendo o conhecimento do outro e valorização como grupo (Hohman & Weikart, 2011).

Na planificação do ambiente educativo a organização do tempo é crucial, sendo que afeta o modo como irão decorrer as atividades educativas e consequentemente a motivação e o envolvimento das crianças. Compreende-se que cabe ao educador organizar o tempo educativo de forma articulada e coerente, contemplando a satisfação das necessidades destas. A OCEPE (ME/DEB, 1997), explanam que a criança interioriza a rotina diária e organiza-se consoante essa perceção, motivo que fomenta, gradualmente, o

desenvolvimento da sua autonomia. Compreende-se a necessidade da planificação flexível do tempo, reajustando-o, quando convier para a satisfação das necessidades e interesses do grupo. Denota-se a importância da alternância das atividades orientadas, com as de exploração autónoma nas áreas ou recreio, contemplando os momentos de alimentação e higiene pessoal, promovendo o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Paralelamente, no 1.º CEB a organização do ambiente educativo não é tão flexível devido às diretrizes e ao tradicionalismo presente nos contextos da prática, sendo que estes pouco se alteraram. Equitativamente à EPE, no que respeita ao 1.º CEB, a organização da sala influencia decisivamente a gestão do tempo e as interações (Leite, 2013), como observado pela formanda durante a prática pedagógica supervisionada. Deste modo, a distribuição e o tipo de mobiliário, a luz natural e artificial, o espaço, entre outras características, interferem na qualidade de ensino e das aprendizagens (Zabalza, 2001). É pertinente que a gestão dos recursos/materiais atendam a critérios alicerçados nas características do grupo e instituição, bem como na fundamentação teórica-pedagógica e didática, na procura de promoção de qualidade educativa. Devem, então, ser estimulantes da aprendizagem, promovendo o conforto e segurança da criança e possibilitando aprendizagens significativas. Deste modo, cabe ao docente proporcionar o contacto com materiais diversos, incluindo os de desperdício, promovendo uma exploração enriquecedora e autónoma. Segundo a perspetiva apresentada, compreende-se que o espaço e os outros recursos, planeados fundamentadamente e coerentemente erguem-se como potenciadores do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a interação pedagógica e possibilitando às crianças a compreensão dos objetivos/ finalidade das atividades propostas.

Importa assim não descuidar as interações, sendo potenciadoras de aprendizagens significativas e do desenvolvimento holístico da criança (Cosme & Trindade, 2002). Deste modo, em conformidade com a EPE, importa ao professor do 1.º CEB gerir o grupo de crianças, admitindo flexibilidade para a reorganização, de modo a responder aos interesses e necessidades dos educandos. Contudo, as características individuais de cada aluno irão afetar todo o ambiente educativo, que por sua vez os afetará, motivo pelo qual cabe ao docente conhecê-las e considerá-las na organização do mesmo. Deve ainda

contemplar momentos de interação em pequenos e grande grupo, pelos motivos suprarreferidos na EPE e momentos individuais, promovendo a consciencialização do seu desenvolvimento e aprendizagens, bem como a exploração individual e autónoma dos conteúdos e competências, ao seu próprio ritmo.

Compreendendo que uma turma apresenta sempre heterogeneidade relativamente aos ritmos de trabalho e aprendizagem é imprescindível uma boa organização do tempo letivo que contemple todas as características das crianças e do ambiente educativo (Arends, 2008). Como referido, a organização do espaço é decisiva na aprendizagem, bem como na rentabilização temporal (Hohman & Weikart, 2011), assim é importante que o professor considere as várias dinâmicas que compõem o processo de ensino e aprendizagem para uma gestão e rentabilização eficiente do ambiente educativo. Contudo, o tempo letivo encontra diretrizes como o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, que regulamentam a carga letiva total (25 horas semanais) e para cada área curricular (Português e Matemática- mínimo de 7 horas semanais, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras- mínimo de 3 horas semanais e apoio ao estudo- mínimo de 1 hora e 50 minutos semanais), respetivamente. No entanto, é cedido ao docente autonomia na gestão e organização dos tempos letivos, considerando as características das crianças, instituição, famílias, comunidade e legislação e em coerência com a intencionalidade e tipo de atividades que planeia propor.

Assim, a gestão do ambiente educativo transforma o docente num observador reflexivo das várias dinâmicas em simultâneo, abrangendo e respondendo à complexidade que exige a sua prática. Deste modo, a formanda articulou nas suas planificações os conhecimentos emergidos da observação e reflexão, nas quais foram explanados os conteúdos e competências (metas, no que respeita ao 1.ºCEB) a que a formanda se propôs desenvolver, metodologias e estratégias motivacionais e didáticas, atividades/exercícios propostos, materiais/ recursos e avaliação. Na planificação, o docente dá uso às conceções e verificações que emergiram da observação e da reflexão, interrelacionando nas propostas que desenvolve a reflexão das características das crianças, instituição, famílias, comunidade, sociedade e instrumentos orientadores e reguladores da prática docente (Arends, 2008). Assim, compreende-se por

planificação uma antevisão das metodologias e estratégias didático-pedagógicas a mobilizar no contexto da prática, com base nos normativos legais, Programas e Metas Curriculares, OCEPE, fundamentação teórica, pedagógica e didática, experiência do docente e características dos agentes e contexto envolvente. Roldão (2009) conceptualiza que a planificação deve conter o conjunto de atuações, de modo sequencial e coerente, projetadas pelo docente, que procuram a ponte entre as necessidades e interesses das crianças, normativos legais, OCEPE e Programas e Metas Curriculares, com as finalidades de atuação refletidas pelo mesmo. Deste modo, a formanda atenta que, durante o estágio, planificar foi imprescindível, pois considerou-a como alguém capaz, que mobiliza os conhecimentos emergentes da observação e reflexão, fundamentação teórica, pedagógica e didática, bem como das diretrizes que regulam e orientam a prática docente, para a elaboração de propostas coerentes com as crianças do grupo, delineando, assim, toda a sua ação. No entanto, Arends (2008) defende a flexibilidade do professor/educador para a alteração da planificação na atuação, sendo que o próprio contexto enriquecerá as propostas e à necessidade da adequação à situação. Assim, compreende-se que é essencial que o mesmo procure organizar, delinear e planificar todo o processo e ambiente educativo, num sentido de promoção de qualidade educativa, contemplando, no entanto, a planificação como um documento orientador que carece da flexibilidade para a adequação do processo pedagógico na ação.

Ao planificar o docente deve considerar que as crianças se desenvolvem com ritmos distintos, evidenciando níveis de desenvolvimento diversos, bem como diferentes características pessoais (cognitivas, socioeconómicas, culturais, linguísticas, entre outras). Na procura de promoção de sucesso educativo deve valorizar a individualidade, concebendo metodologias e estratégias adequadas às diversidades individuais, mobilizando os conhecimentos emergentes da observação suprarreferida. Segundo Tomlinson (2008), um docente que efetivamente proporciona propostas diferenciadas, que possibilitam formas diversas de obtenção do conhecimento, promovendo uma educação coerente com as características das crianças, é aquele que mobiliza a diferenciação pedagógica. Conceptualiza-se, deste modo, que a diferenciação pedagógica refere-se a uma educação capaz de fornecer aos educandos “múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e

expressar o que acabaram de aprender” (Tomlinson, 2008, p. 13). Há então a valorização do processo em detrimento do produto, contemplando as aprendizagens e o modo como foram alcançadas, assumindo-se como fundamental na educação (Tomlinson, 2008).

Na mobilização de uma pedagogia diferenciada precisam ser acauteladas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que uma educação inclusiva pressupõe a integração de todos os indivíduos que nela colaboram. Importa assim, que em todo o processo educativo o educador/professor considere estratégias de integração das crianças com NEE, bem como mobilize metodologias de intervenção que fomentem o desenvolvimento das mesmas. Não deve descuidar a criação do Projeto Educativo de Intervenção Especial (PEIE) (construído conjuntamente pelo docente, docente da Unidade de Educação Especial e familiares da criança e posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico), explicitado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, aquando necessário. Neste são apresentadas metodologias de intervenção e apoio específicas a implementar e contemplados conteúdos individuais e objetivos a alcançar. Efetivamente cabe ao docente planificar, mobilizar e acionar diferentes estratégias e metodologias na procura de responder às necessidades de todas as crianças.

Na perspetiva explanada compreende-se a necessidade da valorização do processo em detrimento do produto, conseguindo-se, segundo Santos et al (2010), através da avaliação formativa das crianças. Procura-se assim caracterizar a avaliação em torno de uma conceção socio construtivista que compreende que avaliar é refletir em torno dos processos de aprendizagem do educando e consequente aprendizagem. Procura-se o enfoque no desenvolvimento holístico da criança, compreendendo-a como um ser que se desenvolve e supera em todas as dimensões do ser humano e que essas devem ser observadas e refletidas. A avaliação mencionada caracteriza-se como sistemática e contínua, o que implica que toda a reflexão realizada, dentro deste âmbito, deve considerar “ a totalidade das informações recolhidas e tratadas durante” (Vilar, 1996, p.14) o processo de ensino e de aprendizagem. Esta, não pretende assim a verificação dos conhecimentos, mas sim a reflexão em torno da atividade e desenvolvimento da criança, de modo a apoiá-la coerentemente (Pacheco, 1995). Assim, avaliar conceptualiza-se na formulação de juízos de valor, imergidos da reflexão sobre a observação e consequente

tomada de decisões (Fernandes, 2008). A avaliação das crianças é então um dos principais motores de mudança, permitindo refletir acerca da aprendizagem real das mesmas, confrontando-a com o desejado e promovendo novos meios de alcançar o desenvolvimento holístico. Considera-se, pelos motivos explicados, a avaliação formativa, uma das principais componentes da vida educativa, motivo pelo qual se pretende ser desenvolvida e aplicada em consonância com as restantes, constituindo-se como um processo envolvido noutra (Santos et al, 2010).

Compreendendo a disparidade de métodos e estratégias de avaliação na EPE e 1.ºCEB, a formanda procurará diferenciar a reflexão em torno da mesma para ambos.

A avaliação dos processos e dos efeitos é determinante para compreensão das necessidades, interesses e desenvolvimento de cada criança, na procura da adequação do processo educativo às características das mesmas (ME/DEB,1997). No entanto, em EPE compreende-se que avaliar consiste num processo construído a par e par com a criança, constituindo a base da avaliação desenvolvida pelo educador. Não significa, no entanto, que o próprio não observe continuamente o grupo e reflita sobre o observado, mas sim que é possibilitado às crianças refletir acerca do seu envolvimento, desempenho e crescimento. Segundo Hohmann e Weikart (2011), o processo de autoavaliação, possibilita o autoconhecimento e dá sentido às ações da criança. Assim, ao refletir sobre si, com o apoio da equipa educativa e outras crianças, toma consciência das suas ações e aprendizagens. Oliveira-Formosinho et al (2013), explica que ao mobilizar uma avaliação formativa, baseada na observação e reflexão sistemática em torno dos processos e aprendizagens, é possibilitado ao docente compreender o desenvolvimento de cada criança e adaptar a sua prática consoante as mesmas, consistindo a avaliação contínua, a base da planificação. Compreende-se assim, que mobilizando uma avaliação formativa, o educador foca-se no desenvolvimento global da criança, exprimindo a observação e consequente reflexão, de modo qualitativo e descritivo, revelando os fracassos e os êxitos e valorizando aquando as crianças os transformam em sucessos. Assim, compreende-se que ao avaliar se procura refletir em torno da criança, em busca de uma prática capaz de apoiar o seu desenvolvimento.

No que refere ao 1.º CEB vários Decretos-Lei (Decreto-lei n.º139/2012, de 5 de julho e Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de julho) e Despachos Normativos (Despacho Normativo n.º17-A/ 2015, de 22 de setembro e Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro), procuram regulamentar a prática avaliativa das crianças. Estes regulamentam que avaliar no EB é fundamental para uma prática educativa integrada, bem como permite a recolha de informações e consequente tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades de cada aluno. Neste sentido, Estrela e Novoa (1999) referem que o fundamento da avaliação é contribuir para a aprendizagem de todos os envolvidos. Deste modo, os conceitos conteúdo, processo e produto são unidades diferenciadas, onde o processo deverá constituir a unidade fundamental no 1.º CEB, concebendo-se na mobilização da avaliação formativa em contexto (Vilar, 1996). Entende-se assim, que avaliar não pode passar por quantificar, mas sim por refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e como pode o contexto educativo mover-se para que tais aprendizagens se tornem autênticas e significativas.

No entanto, no que concerne ao EB e secundário existem três modalidades de avaliação mobilizadas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

A avaliação diagnóstica ocorre, fundamentalmente, no início de cada ano letivo, na procura de auxiliar o docente na definição e planificação de estratégias, contemplando a diferenciação pedagógica com a finalidade de apoiar os educandos a superar as suas dificuldades. Paralelamente, a avaliação sumativa procura centrar-se no estudo dos resultados, servindo-se da avaliação quantitativa para os exprimir (Rosales, 1992). Esta modalidade de avaliação assume-se como globalizante e de “tipo criterial” (Vilar, 1996, p.13), onde a classificação é a expressão da mesma. No entanto, considera toda a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, devendo-se estender como apoio à melhoria do mesmo, complementando-se com a avaliação formativa. Pacheco (1995), explica que em Portugal a modalidade direciona-se para a avaliação dos conhecimentos adquiridos, ao invés das formas e contextos de aquisição dos mesmos.

Deste modo, valoriza-se a modalidade de avaliação formativa que facilita, segundo Rosales (1992), a tomada de decisões durante a realização do processo educativo. Neste sentido, avaliar, torna-se um grande pilar que

fundamenta as alterações e adaptações ao currículo, na procura de responder às necessidades educativas dos educandos. Assim, importa ao docente considerar não só os conhecimentos cognitivos, mas também os procedimentais e atitudinais, ou seja, “o saber”, “o saber fazer”, “o ser” e “o saber ser” (Vilar, 1996, p.15), considerando que a criança se desenvolve holisticamente. Este, necessita ainda de procurar contemplar os educandos no processo de avaliação, permitindo-lhes inteirar-se acerca do seu envolvimento e desenvolvimento e consciencializarem-se das suas aprendizagens, possibilitando-lhes controlarem o seu processo de aprendizagem, compreendendo-a como uma autoconstrução.

Assim compete ao professor a mobilização de instrumentos de recolha de informação adequados às diversas formas de aprendizagem das crianças e contexto, na intenção da adequação do processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Considerando o referido, a formanda criou grelhas de observação semanais, nas quais sistematizava as informações recolhidas da observação e registadas no diário de formação. Leite e Fernandes (2002) explanam que para que consiga valorizar a diferença, é pertinente que o docente mobilize diferentes formas de avaliação. Esta, deve então procurar orientar todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando a melhoria das opções “didáticas e curriculares” (Pacheco, 1995, p. 76).

O docente, segundo a perspetiva explorada, concebe-se como um orientador e mediador da aprendizagem da criança, consistindo a reflexão, neste processo cíclico de desenvolvimento, uma prática promotora do progresso (Sá-Chaves, 2005). Um educador/professor alicerçado no pensamento reflexivo, construindo uma prática de questionamento será continuamente um avaliador da sua ação. Deste modo, a reflexão em torno da sua prática, promove o autoconhecimento, possibilita aprendizagens e gera capacidades de partilha do saber (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa & Vieira, 2009). Assim, para um docente reflexivo, avaliar-se iguala-se à procura de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão resguarda, neste sentido, a finalidade formativa da avaliação, procurando a transformação e melhoramento do processo educativo (Fernandes, 2009). O desenvolvimento profissional e pessoal da formanda constituiu, deste modo, o enfoque da avaliação, promovido através da reflexão em torno da sua prática, baseada em

dados recolhidos da sua observação e dos discentes. Reflexivamente a formanda considera que a qualidade da educação promovida esteve intimamente ligada à qualidade das práticas e ao contexto educativo. Deste modo, no Decreto Regulamentar n.º 26/1012, de 21 de fevereiro, é preceituada a avaliação docente, que ultrapassa as questões até ao momento explanadas. Neste, concretiza-se que a avaliação do educador/ professor não deve partir apenas da reflexão do mesmo em torno de si próprio, mas também de uma consideração de terceiros formados na área da educação. Oliveira-Formosinho et al (2013), explica que a observação e reflexão conjunta geram novos conhecimentos e possibilitam práticas cooperativas, promovendo o crescimento profissional. Denota-se que é imprescindível a cooperação e partilha de saberes e experiências entre docentes, visando a melhoria da formação e atividade docente, na procura de desenvolver práticas cada vez mais fundamentadas e centradas na criança. Desta forma, e visando o desenvolvimento, a prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida em díade, possibilitando que as formandas se apoiassem mutuamente. A reflexão e avaliação em torno das práticas, desenvolvida com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, fomentaram a consciencialização da ação das formandas e potenciou o desenvolvimento das mesmas (Sá-Chaves, 1996).

Considera-se então importante a partilha, colaboração e cooperação, não só com outros docentes, como com a comunidade e famílias das crianças. Na relação mencionada “ a criança constitui um ator social” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira al, 2009, p. 39), motivo pelo qual se torna indispensável a comunicação entre todos. A interligação escola-família e escola-comunidade, não pode ser alheia da relação pedagógica, pois é a comunicação efetiva que proporciona uma aprendizagem contextualizada e centrada na criança (Sarmiento et al, 2009). É sabido que a sociedade se encontra em constante transformação, motivo pelo qual é imprescindível que todos os atores se articulem na promoção de uma educação que se efetive para a vida em comunidade, compreendendo as crianças como atores que nela intervêm. Assim, é necessário rentabilizar e intensificar a comunicação entre a instituição de educação formal, famílias e comunidade, na procura de promoção de práticas capazes de responder às necessidades e interesses das crianças que se movimentam e interagem nos meios mencionados (Decreto-

Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Considerando a perspetiva do ME/DEB (1997), é imprescindível que a família e a instituição educativa se articulem na procura do desenvolvimento holístico e equilibrado da criança, sendo que são os principais contextos que contribuem para educação global da mesma, interagindo, para tal, com a comunidade envolvente. Assim, na procura de melhoria das respostas educativas, que se pretendem dinâmicas e capazes de se adaptarem às transformações das crianças, a formanda considerou efetivamente necessária a articulação escola-família-comunidade (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Em suma um docente que procure aprimorar as suas metodologias, estratégias e intervenção curricular e educativa necessita desenvolver-se como investigador ativo e atento, baseado na observação participante e participada, refletindo *a priori* e *a posteriori* da ação e na ação. O modo como planifica, age e reflete baseia-se na experiência, na investigação e em outros recursos que lhe permitam avaliar e avaliar-se, como explana o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Consequentemente é possibilitado ao educador/ professor encarrilar pela mobilização da metodologia de investigação-ação num sentido de desenvolver a sua prática educativa fundamentando os diversos processos educativos mobilizados, o seu perfil e sua prática profissional. Este, ao longo da sua prática, constrói e reconstrói conceções, refletindo acerca dos quadros teóricos, por si construídos, que fundamentam a sua ação. Assim, “o professor (...) deve corresponder às atuais necessidades” (Peterson, 2003, p.41) da instituição e educandos compreendendo-se como gestor do ambiente educativo e currículo, com o fundamento de apoiar a criança e facilitar as suas aprendizagens.

2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO

É compreendido que, atualmente, a base curricular do ensino, deva consistir em facilitar à criança motivações e oportunidades de procurar e construir o seu conhecimento e competências (Fosnot, 1996). Considerando o referido a formanda atenta que currículo alberga uma multiplicidade de

concepções, no entanto, em conformidade com Roldão (1999) considera-se como o conjunto das aprendizagens, que, num dado contexto, são consideradas essenciais, bem como a organização e sequência planeada para o desenvolvimento das mesmas, considerando-se “como um marco de referência teórica comum” (Roldão, 1999, p. 43).). O conceito é então referente ao “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo I, artigo 2.º). Deste modo, o conceito alberga as orientações e programas estruturados (prescritos por alguém) os planos de atividades, conteúdos e competências programadas para um dado tempo e contexto, as intenções dos autores dos mesmos, o conjunto de todas as experiências que a criança vive em contexto de educação formal e as metodologias contempladas para avaliar o desenvolvimento das crianças, bem como os fundamentos teóricos, pedagógicos e didáticos de base (Roldão, 2009).

O currículo é então influenciado pelas políticas em vigor, sociedade, contexto físico e temporal (como a cultura) e atores do sistema educativo (como as crianças, docentes, familiares, entre outros). É então resultado da confluência e interação de várias estruturas (Leite, 2003), o que implica a continuidade e interdependência entre o que é decidido a nível macro (diretrizes) e o real (contexto e aplicação). Denota-se que o currículo é o resultado da convergência das diretrizes, práticas e atores. No entanto, para a operacionalização deste, é fundamental a existência de gestores, denominado esse processo, de gestão curricular. Segundo Roldão (1999), gerir implica decidir relativamente ao que ensinar e os motivos, modo, contexto (tempo e local), recursos e prioridades. Em Portugal a gestão curricular ocorre a vários níveis, existindo ao nível central, institucional e docente, sendo, que é um país que ainda apresenta uma forte centralização (Leite, 2002). Cabe assim à instituição e aos docentes, dentro das barreiras limitadoras das diretrizes centrais, organizar e gerir o currículo na procura de uma “maior eficácia e adequação aos públicos” (Roldão, 1999, p.29). Estes, procuram então planos e modos de atuação diferenciados, que promovam o maior desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1992). Cabe assim à instituição formal de educação a construção de um projeto curricular, como exposto no Decreto-lei n.º

137/2012, de 2 de julho, onde define as suas prioridades e modos de atuação para promover o desenvolvimento das crianças (definição de objetivos a desenvolver, modos de organização e métodos).

Importa lembrar, segundo Roldão (1999), que as orientações, programas e projetos são instrumentos pertencentes ao currículo e por isso carecem de flexibilização de reconstrução e de operacionalização, aquando necessário. Ao educador/professor cabe decidir e gerir, ou seja, dentro das barreiras impostas pelo estado e instituição, mediar o currículo, adaptando-o às crianças do seu grupo, com maior flexibilidade relativamente à EPE. Este decide e age perante o contexto, mobilizando o seu conhecimento científico, pedagógico e didático, para definir e justificar percursos e opções, concretizados em metodologias e estratégias que visam atender às necessidades e interesses concretos das crianças, procurando “responder às diferentes vias de acesso e pontos de partida” (Roldão, 1999, p. 53), das crianças. Assim, cabe ao docente compreender os processos cognitivos, culturais, afetivos e emocionais das crianças com as quais desenvolve a sua prática, na procura de promoção de estratégias e metodologias que respondam às características individuais de cada uma, na tentativa de desenvolver os saberes e competências que necessitam para a vida pessoal e social (Decreto-Lei n.º241/2001, de 3 de agosto). Compreende-se que a função do educador/ professor, ao nível do currículo, é geri-lo e organizá-lo de forma flexível, dentro das barreiras normativas centrais e institucionais, procurando que a aprendizagem efetivamente ocorra, de forma significativa (Pacheco, 2001).

Importa não descuidar os processos avaliativos quer da planificação e da atuação, como das próprias crianças, pois segundo Roldão (1999), é imprescindível avaliar as consequências das decisões e atuações, considerando a qualidade das aprendizagens das crianças. Segundo Pacheco (2001), avaliar é assim inerente ao Currículo.

Considerando o que foi explanado e segundo o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, é indispensável, ao gerir o currículo, contemplar a coerência entre todos os níveis do EB, diversificar as ofertas educativas em consonância com as necessidades e interesses das crianças, articular a avaliação com as práticas mobilizadas e conteúdos e competências que se procuraram desenvolver, integrar nas metodologias e estratégias a ponte entre a teoria e a prática, promover o carácter transversal da educação para a Cidadania, utilizar, com

qualidade, as TIC e promover atividades culturais diversas. Efetivamente, Arends (2008) explica que as crianças tendem a envolver-se mais no processo educativo caso este lhe ofereça motivação. Assim, é de extrema relevância diversificar as estratégias e metodologias educativas com o intuito de fomentar aprendizagens significativas e o desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças (Boavida, 1998). Com efeito, a diversificação explicitada, com base nas especificidades individuais das crianças, possibilita ao docente responder aos interesses e necessidades das mesmas. Deste modo, a formanda considera essencial a diversificação de metodologias e estratégias tendo por base o nível de desenvolvimento das crianças, os seus interesses e necessidades, bem como o contexto. É ainda essencial a mobilização e construção de recursos inovadores para as crianças e recorrer a diferentes espaços da instituição e exteriores à mesma (Cardoso, 2013).

Partindo das conceções expostas a gestão curricular adota uma perspetiva socio construtivista do saber, procurando responder às especificidades individuais e partir das conceções prévias das crianças. Procura uma abordagem educativa que ofereça aos educandos oportunidades de experiências concretas e significativas, através das quais podem levantar questões e construir modelos e conceitos, ou seja, conhecimento. Fosnot (1996), expõe que o conhecimento não é algo terminado, motivo pelo qual se estrutura e reestrutura, através da interação da criança com o meio físico e social, onde a primeira lhe atribui significação e representação pessoal. Considerando a perspetiva construtivista, a criança é enaltecida e torna-se o centro do processo educativo, aprendendo através da interação social e cultural. É através desta que estrutura e reestrutura os seus esquemas mentais, atribuindo sentido às suas aprendizagens, aprendendo e desenvolvendo-se através da interação e cooperação. Ao considerar o papel relevante das interações sociais, a perspetiva explanada dá lugar ao socio construtivismo que valoriza as interações sociais e consequente cooperação no processo de desenvolvimento e aprendizagem individual. Deste modo, o sucesso de cada criança resulta da cooperação entre todas e adultos (educador, auxiliares, professor, familiar entre outros), o que fomenta a sua motivação para se envolver ativamente. A criança é considerada então “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho et al, 2013, p. 100), capaz de intervir e cooperar na sua

aprendizagem e dos demais. A sua atividade é exercida, deste modo, com os pares e educador/professor, passando pela planificação, execução e reflexão, mais demarcada nos momentos de atividades orientadas (Oliveira-Formosinho et al, 2013).

Em EPE e 1.º CEB a experiência sensorial e as interações são marcantes na aprendizagem, traduzindo-se como motivadoras e estimuladoras da mesma. A sensação, aliada a interação e raciocínio, são assim essenciais para a aprendizagem, que compreende, segundo a perspetiva exposta a construção própria de conhecimento (Lemos, 2005). Arends (2008), refere que através da exteriorização do pensamento, a criança desenvolve competências comunicativas e de interação, motivo pelo qual o docente precisa de estimular essa manifestação. O professor/educador, deve fomentar situações problemáticas e o questionamento, que geram a participação ativa das mesmas, na procura de soluções (Fernandes, 1994). Ao cooperarem e expressarem o seu pensamento, as crianças estão a aprender os conteúdos, desenvolver competências e o espírito crítico. Aquando partem de situações problemáticas, as crianças compreendem melhor a aplicação prática dos conteúdos e consequentemente motivam-se mais (Idem).

Considerando a necessidade de motivar as crianças e estabelecer a ligação com as realidades das mesmas é essencial a mobilização das TIC. Estas fazem parte da realidade dos indivíduos do século XXI (ME, 2008), motivo pelo qual é indispensável desenvolver a literacia tecnológica, necessária para a integração na sociedade atual (Flores, Peres & Escola, 2011a). Com efeito, estas possibilitam diversas formas de comunicação entre os vários países do mundo, diminuindo, assim, as distâncias (Idem). São, deste modo, recursos interativos potenciadores de diversas aprendizagens, transversais a todas as áreas. Ao mobilizar as TIC, a formanda compreendeu que são, como recurso, bastante motivadores e interativos, potenciando o envolvimento ativo das crianças nas atividades (Flores, Escola & Peres, 2011b). Aquando mobilizadas corretamente estimulam a aprendizagem colaborativa e fomentam a motivação e concentração (Idem). A formanda observou que ao interagirem com as TIC, as crianças envolveram-se ativamente nas atividades e desenvolveram novas competências relacionadas com a pesquisa e reflexão crítica acerca das informações recolhidas. Assim, tornaram-se gradualmente mais autónomas na busca do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2011a). Deste modo, as TIC

apresentam-se como bastante motivadoras e potenciadoras de múltiplas aprendizagens. Estas transformaram a estrutura social, bem como multiplicaram as possibilidades de investigação e aprendizagem (Freitas & Teodoro, 1992). Assim, mobilizadas em ambientes educativos, potenciam-se como um poderoso recurso pedagógico, aquando que corretamente utilizado.

Efetivamente é defendida a criação de espaços e tempos pedagógicos, potenciados pelas relações e interações, que possibilitem desenvolver atividades e projetos, que valorizam a experiência, os conhecimentos e a cultura dos envolvidos (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho 2011). Pretende-se assim, que a gestão curricular promova práticas efetivas de escuta que respeitem e valorizem a criança e compreendam que o desenvolvimento só ocorre através da construção ativa do conhecimento, em interação com o outro. Assim, o docente tem que conhecer as crianças, para planear, agir e refletir, exercendo a sua prática em conformidade com as mesmas.

Denota-se, no entanto, que a natureza humana de um indivíduo só pode ser compreendida, ao conhecer os diversos meios onde o mesmo se desenvolve (Bronfenbrenner, 1994). Estes compreendem o micro, meso, exo e macrosistemas, que englobam todas as características dos contextos em que o educando se movimenta. As OCEPE (ME/DEB, 1997), explicam que o desenvolvimento da criança é influenciado pela confluência e interações dos vários contextos. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (alterado pela última vez em 2015, Lei n.º 65/2015, de 13 de julho), referencial normativo de políticas educativas que visam o desenvolvimento do Sistema Educativo Português, é função do mesmo garantir o desenvolvimento holístico e equilibrado do indivíduo. Segundo o mesmo, todos têm direito à educação e à cultura, coexistindo a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar.

Para o desenvolvimento do currículo, em consonância com o exposto na LBSE, para a EPE, surgiram as OCEPE, que se apresentam como o conjunto de princípios e orientações pedagógicas gerais, de apoio ao educador de infância. Apresentam-se como um referencial comum, que possibilita ao docente da EPE fundamentar as suas práticas e opções educativas (ME/DEB, 1997). Assumem então um papel de referência e orientação, que possibilitam ao educador a construção de um PE centrado nas crianças do grupo e contexto envolvente. O documento procura fundamentar-se numa perspetiva socio construtivista, enaltecendo o papel da criança como centro do ação educativa,

que constrói o conhecimento através do efetivo contacto com o meio físico e social. Este apresenta uma fundamentação global relativa ao perfil do educador, visão da criança e da aprendizagem, continuidade educativa, organização do ambiente educativo, metodologias de atuação e comunicação com as famílias e comunidade. Apresenta ainda um novo conceito, áreas de conteúdo, que organizam, por áreas (área da formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo e área da expressão e comunicação), um conjunto de conteúdos e competências a explorar e desenvolver, que se consideram adequar às faixas etárias das crianças que frequentam a EPE.

Surge, desta forma, como modo de consolidar o papel do educador e enaltecer a EPE, cabendo ao docente, no entanto, adotar uma postura reflexiva e crítica relativamente ao documento, assumindo-se como construtor e gestor do currículo.

Paralelamente, para o 1.º CEB são regulamentados os conteúdos e metas a desenvolver, sendo cedido, no entanto, espaço ao professor de gerir as metodologias, estratégias e contexto de exploração dos mesmos. Deste modo, para além dos vários Decretos-Leis, Despachos Normativos, Despachos Conjuntos e Leis explanados, existe ainda o Programa e Metas Curriculares para o EB, no que respeita a área da Matemática e do Português que regulamentam conteúdos e competências a desenvolver e Organização Curriculares e Programas para a área de Estudo do Meio e área das Expressões Artísticas e Físico-Motora, que regulamentam os conteúdos. Esta organização estanque do conhecimento, potência a compartimentação do saber, tornando-o disperso e dificultando o processo de ensino e de aprendizagem sob uma perspetiva socio construtivista. Neste sentido, Becker (1994), refere que a complementaridade entre os conteúdos é indispensável e promove o pensamento articulado e estruturado. Cabe assim ao docente, como gestor do currículo, promover estratégias e metodologias capazes de colmatar esta lacuna.

Desta forma, importa explicar alguns modelos curriculares de base que a formanda observou e mobilizou ao longo da sua prática pedagógica supervisionada, sendo que são modelos de estruturação, planificação e avaliação, do processo educativo, sobre os quais os docentes devem adotar uma postura crítica, procurando interligá-los na sua prática, com base nos

seus conhecimentos. Cabe assim ao educador/professor, gerir o modo de como os considerar no processo educativo, contemplando as suas potencialidades.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) caracteriza-se pelos princípios pedagógicos da comunicação, cooperação e formação democrática. Este procura desenvolver processos de negociação entre o docente e as crianças, nos quais a participação ativa de todos, possibilita o exercício da democracia direta (Folque, 2012). Compreende-se que é pertinente a participação das crianças nos processos de planificação, ação e avaliação, durante os momentos da rotina diária, através da interação e negociação progressiva, encarrilados para a partilha de responsabilidades (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Na perspetiva do MEM em Portugal, os registos oriundos dos processos de diálogo e negociação, encontram-se nos mapas de registos, normalmente construídos em grandes dimensões e em papel de cenário. É procurado assim, ceder espaço à criança para decidir acerca do seu processo educativo, corresponsabilizando-se pelas suas descobertas e aprendizagens. Sendo o processo de ensino e aprendizagem compreendido como um espaço de partilha, negociação e cooperação, é cedido, ainda, espaço à participação dos familiares e restante comunidade na rotina diária, bem como na própria avaliação das crianças. A avaliação mobilizada, compreende-se ser formativa, sendo contínua e sistemática, procurando a reflexão por parte das crianças em torno do que é desenvolvido.

É então valorizada uma pedagogia alicerçada no trabalho democrático, como modo de integração educativa, enaltecida pela diferenciação pedagógica. Procura-se, assim, respeitar o ritmo de cada criança, valorizar as suas especificidades individuais e mobilizar práticas que vão ao encontro dos interesses de cada criança. A cooperação entre as crianças e os docentes procura criar “condições materiais, afetivas e sociais, para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, processos e valores” (Oliveira-Formosinho et al, 2013, p. 144). A cooperação e negociação entre todos os participantes, num clima de livre-expressão potenciado pelo docente, promove o desenvolvimento de cada criança. Assim, através da interação ocorre efetivamente o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo de cada criança, como explica Folque (2012). Procura-se ainda valorizar a experiência e a exploração, que permitem à criança colocar questões e propor hipóteses.

O MEM baseia-se assim numa perspetiva socio construtivista, onde impera a partilha, cooperação e negociação (Folque, 2012). A organização do ambiente educativo requer a planificação cuidada e cooperada, procurando desenvolver a responsabilidade e autonomia das crianças. A relação da instituição com a comunidade e famílias é fortalecida, interagindo de forma cooperada e partilhada. Procura-se, neste sentido, que o ambiente educativo ultrapasse os limites físicos da instituição, compreendendo que o meio envolvente proporciona aprendizagens significativas e contextualizadas.

Esta perspetiva requer grupos de crianças com várias idades (algo dificultado no 1.ºCEB), de forma a assegurar a heterogeneidade, segundo Oliveira-Formosinho et al (2013), promovendo o respeito pelas diferenças individuais. Este modelo pressupõe, deste modo, o desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo dos envolvidos, promovido através da partilha, cooperação e negociação, coexistindo a visão democrática do processo. Neste sentido, os docentes constituem-se como:

promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para procurarem a livre expressão e a atitude crítica. (Oliveira-Formosinho et al, 2013, p. 158).

Deste modo, os educadores de infância organizam-se em grupos de cooperação formativa, na procura da autoformação cooperada entre docentes, que visam a reflexão sistemática (Serralha, 2009).

Importa acrescentar que relativamente ao 1.ºCEB, sendo um modelo curricular que valoriza a proximidade com o real, o manual perde a sua importância. Os manuais são produzidos em série pelos editores, correspondendo à realidade nacional. Com efeito, não respondem às realidades das crianças, motivo pelo qual os conteúdos e exercícios que albergam se tornam pouco significativos para as mesmas (Morgado, 2004). Estes são produto da cultura, valores e ideologia do país (Idem), cabendo ao docente adaptar ou reconstruir as propostas do mesmo, procurando dinamizar atividades capazes de responder às necessidades e interesses das crianças da turma. Cabral (2005), explica que o manual pode ser um recurso valioso, pois possibilita que as crianças mobilizem em contextos diferentes os seus conhecimentos. No entanto, deve ser mobilizado como um recurso que

necessita (tal como os restantes) de ser articulado com estratégias e metodologias que o complementem. Na perspetiva explanada é defendido que o processo educativo deve responder às especificidades individuais de cada criança (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto), inviabilizando-se, deste modo, o manual como guia intransponível (Morgado, 2004).

Existem, para além do MEM, modelos curriculares que fundamentaram a prática da formanda e orientadoras cooperantes, relativos à EPE, que importam ser explicitados.

Com alguns elementos comuns ao modelo curricular suprarreferido é possível mencionar o Modelo Reggio Emilia que apresenta a visão da criança como ser ativo e competente. Este, compreende que a aprendizagem ocorre em interação com o outro, com a cultura e com o meio físico, baseando-se na pedagogia das relações e da cultura (Edwards, Gandini & Forman, 1999). A criança expressa-se através de múltiplas linguagens, motivo pelo qual, é contemplado destaque na investigação e experimentação através dos sentidos e pensamento. Cabe ao educador planear e organizar estratégias e metodologias educativas que permitam desenvolver as formas de expressão da criança. O modelo curricular mencionado atribui ênfase à componente estética, enaltecida pela luz natural, sendo, que o ambiente físico é considerado com um 3.º educador (idem). Assim, cooperativamente com os familiares e técnicos da equipa educativa, cabe ao docente a planificação do ambiente educativo, de forma cuidada e adaptado às características das crianças. O espaço exterior é compreendido como um contínuo do interior, procurando preservar-se as características naturais do mesmo. Paralelamente, o currículo é emergente, como explica Oliveira-Formosinho (2013), ou seja, traçam-se apenas objetivos educacionais gerais e todo o restante processo educativo parte das crianças em contexto, na procura de uma adaptação curricular às especificidades de cada uma. Assim, à medida que surgem os processos são formados objetivos adaptados às crianças. Tal, não significa que o docente não reflete sobre todo processo educativo, pelo contrário, deve apresentar uma postura crítica e indagadora, visando o seu desenvolvimento profissional e práticas adaptadas e coerentes com as crianças, bem como familiares, instituição e comunidade educativa (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Neste sentido, o modelo curricular Reggio Emilia aposta na formação contínua dos educadores, pelos motivos já expostos. Este enaltece o trabalho

cooperativo e a partilha, compreendendo que todo o processo educativo tem de ser construído em cooperação com os educandos, famílias e até comunidade. Procura-se então organizar todo o ambiente educativo e promover práticas educativas capazes de fomentar o espírito crítico, a autonomia e responsabilidade dos educandos, sendo promovido espaço para partilharem, negociarem e decidirem (Oliveira-Formosinho et al, 2013).

Equitativamente, o modelo curricular High Scope valoriza a aprendizagem em cooperação, em pequenos e grande grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Fundamenta, no entanto, a importância da exploração individual, pois permite à criança explorar, ao seu ritmo, tópicos de interesse individual. Este enaltece o papel do educador, sendo, que segundo Oliveira-Formosinho et al (2013), a chave da qualidade da EPE é o educador de infância, que planeia e organiza todo o processo educativo, centrado e mediado com a criança. Este deve incorporar na sua perspetiva, a visão da criança, dos familiares e da comunidade, relativa ao processo de ensino e aprendizagem, considerando, por conseguinte, no mesmo, os restantes contextos da vida de cada criança, procurando uma adequação cultural no ambiente educativo. Assim, ao planeá-lo e organizá-lo importa considerar o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade da criança, sendo que é fulcro da preocupação do modelo curricular e ainda mobilizar recursos e materiais que correspondam à realidade da mesma. Deste modo, o etiquetar e colocação dos materiais ao acesso das crianças, bem como rotinas diárias bem delineadas que permitam a consciencialização e planificação das atividades por parte da criança, são fundamentais. Este, contempla ainda que “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho et al, 2013, p.89), proporcionando-lhe experiências e contactos diversos. Para tal, o processo de observação, reflexão, planificação e avaliação, inerentes à metodologia de investigação-ação (explorada no capítulo II), devem efetivamente ser mobilizados pelo docente, aliado à formação contínua, na procura de desenvolvimento profissional e práticas adequadas aos educandos do seu grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

A aprendizagem, segundo o modelo High Scope ocorre através da ação e interação, onde o estabelecimento de laços afetivos com outras crianças e adultos da equipa educativa motivam e proporcionam confiança à criança para explorar o mundo em redor. O livro, neste modelo curricular, é enaltificado,

sendo que pela literatura perpassam processos de construção do conhecimento (idem).

Transversal a todos os modelos curriculares desenvolvidos, existe a metodologia de trabalho de projeto, que situando-se numa perspetiva socio construtivista, pressupõe que não existem conhecimentos isolados, sendo que todas as áreas se interligam. Esta é uma metodologia em grupo, que implica a envolvimento de todos os participante e que pressupõe uma abordagem pedagógica centrada em temas/problemas. Procura-se assim, explorar determinado tema/problema, na procura de novas informações e soluções (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998), segue-se a planificação, a ação, divulgação e avaliação. Esta metodologia envolve assim o trabalho de pesquisa e intervenção, de forma a responder a problemas encontrados e considerados do interesse das crianças. Com efeito, ao mobilizar a metodologia referida, a criança movimenta-se na sua ZDP, sendo-lhe possibilitado desenvolver-se na interação e cooperação com o outro (Katz et al, 1998). Nesta perspetiva, torna-se co-construtora do seu conhecimento, através dos processos de exploração e interação (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Deste modo, mobilizando a metodologia de trabalho de projeto, procura-se desenvolver a democracia participativa, contemplando a criança como um cidadão ativo na sociedade democrática, que mobiliza valores e competências para nela intervir, procurando assim, desenvolvê-los (Katz et al, 1998). Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) o educando é encorajado a interagir na sua rede de interações (família, equipa educativa, pares e restante contexto), na procura da consciencialização e compreensão dos fenómenos em seu redor, aprendendo significativamente. Procura-se assim que o currículo se centre na criança e inclua os níveis a que se processa o desenvolvimento da mesma (Katz et al, 1998), tentando dar sentido a toda a atividade desenvolvida. Evidência assim o carácter complexo, sistémico, e globalizador do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo toda a comunidade educativa. A metodologia de trabalho de projeto pressupõe então o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia da criança, sendo-lhe cedido o espaço necessário para que a própria investigue e mobilize o processo inquisitivo, proponha e formule hipóteses. Torna-se assim, uma investigação através da experiência onde motivada pelos seus interesses se implica (Vasconcelos,2011). Neste sentido o docente é então um mediador que apoia e orienta a criança durante todo o

processo educativo, como explica Vasconcelos (2011). Importa explicar que todo o processo deve ser submetido à interrogação e avaliação constante, ou seja, a avaliação qualitativa é uma atitude transversal a todo o projeto, que procura dar voz à criança, credibilizando-a e promovendo-a como construtora do seu próprio conhecimento e capaz de coagir na sua aprendizagem, como explicam Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011).

Em suma, o currículo deve compreender então, para além dos conteúdos e competências, as ações e contextos, adaptando-se e ajustando-se consoante o seu público-alvo. A sua flexibilização é relevante ao possibilitar garantir uma educação moldada às especificidades de cada criança. Aos que intervêm formalmente no processo educativo, cabe adotar um papel ativo na gestão e mediação do mesmo, com fundamentação teórica, pedagógica e didática. Deste modo, no capítulo seguinte a formanda explorará todo o contexto no qual desenvolveu as suas práticas pedagógicas supervisionadas e considerou aquando a planificação das atividades e ambiente educativo.

CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Com o intuito de desenvolver a sua prática centrado nas crianças do grupo, o docente deve ser capaz de observar sistematicamente as comunidades educativa e envolvente. Com efeito, procura assim dar significado às necessidades e interesses das crianças com as quais interage, mobilizando os conhecimentos emergidos da observação e reflexão durante todo o processo educativo, como explica Estrela (1994). Desta forma, para que possa intervir no real de modo fundamentado, o docente “terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26), mobilizando a reflexão para integrar as informações recolhidas, na sua prática. Assim, caracterizar o contexto é fundamental para compreender as crianças do grupo e adequar o processo de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2003).

A prática pedagógica supervisionada em contexto de EPE e 1.ºCEB terá sido realizada na mesma instituição, onde a formanda observou sistemática e continuamente toda a comunidade educativa. Assim, é concretizado, neste capítulo uma única descrição para o espaço físico da instituição e comunidade envolvente.

1. O CONTEXTO DE ESTÁGIO

A freguesia onde se localiza a instituição situava-se no centro da cidade do Porto, motivo pelo qual a rede pública de transportes é alargada (compreendendo o comboio, metro e autocarro) o que garante a facilidade de acessos e comodidade defendidas no Despacho conjunto n.º268/97 de 25 de Agosto. Efetivamente, são vários os locais próximos da instituição de acesso ao público, sendo maioritariamente de lazer e oferta educativa não formal, bem como uma vasta rede de equipamentos coletivos, demarcada no Despacho Conjunto n.º268/97 de 25 de Agosto, que estabelece a importância da

localização de uma entidade educacional. Considerando o referido, a formanda atenta que são várias as instituições de oferta educativa não formal e locais favoráveis à exploração por parte das crianças, compreendendo as potencialidades da localização da instituição. Efetivamente, a comunidade envolvente alberga possibilidades de aprendizagens significativas (ME/DEB, 1997), motivo pelo qual a formanda e o seu par pedagógico procuraram possibilitar a exploração e interação com alguns locais e instituições. As instituições de solidariedade, segurança, saúde e transporte tinham estabelecido diversos protocolos com a instituição num sentido de apoiar as crianças que a frequentavam e garantir o seu bem-estar (ME/DEB, 1997).

A instituição (EB1 e JI) pertencia a um mega agrupamento de escolas cumprindo o estabelecido no Decreto de Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que defende que este modo de organização favorece a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a coesão e coerência do PEA relativamente a todos os atores. A instituição era composta por 13 turmas do 1.º CEB e duas da EPE com idades compreendidas entre os três e os seis anos, uma unidade de apoio à multideficiência, uma Biblioteca Escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e uma horta pedagógica. Era considerado um estabelecimento de ensino público com várias redes de comunicação estabelecidas com entidades localizadas no mesmo concelho, num sentido de promoção de sucesso educativo e integração na comunidade local (Sarmiento et al, 2009).

No que diz respeito aos dois grupos da EPE as salas situavam-se no rés-do-chão, juntamente com as de cinco turmas do 1.ºCEB, a unidade de apoio à multideficiência, a biblioteca, o refeitório, a sala dos professores, um bloco de casas de banho exteriores, dois recreios exteriores, a casa de banho para os funcionários e docentes e a secretaria. No 1.º andar existiam seis salas de turmas do 1.º CEB, a sala dos computadores, a reprografia, o escritório da coordenadora do 1.º CEB e diretora da instituição, bem como um bloco de casas de banho para os docentes e funcionários. A formanda observou que os espaços nem sempre se adequaram às capacidades e número de crianças existentes na EB1 e JI. Exemplo disso era o refeitório, que se apresentava como demasiado pequeno para o número de crianças presentes na instituição, sendo necessário que os grupos comessem à vez e que as crianças que almoçavam mais tarde tivessem pouco tempo. Também a biblioteca escolar

(com uma enorme coleção de livros e recursos didático-pedagógicos ao alcance da comunidade educativa), que dinamizava diversas atividades com os vários grupos da instituição, não tinha capacidade para albergar tantas crianças, sendo necessário que se sentassem em locais com fraca visibilidade para o que estava a ser desenvolvido. A organização do ambiente educativo considerando as características e necessidades das crianças teria sido fundamental, sendo que o espaço físico condicionou o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas (Despacho Conjunto n.º258/97 de 21 de Agosto).

Os corredores eram bastante frios, devido a grandes aberturas ao exterior e com fraca iluminação em certos locais, principalmente à noite. À sexta-feira (por volta da 17:00) a iluminação de alguns corredores era desligada permanecendo a escuridão naquela ala, provocando o medo em algumas crianças e levando a que outras se magoassem. A segurança é essencial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Maslow, 1943), motivo pelo qual o referido se tornou objeto de reflexão e posterior mudança.

Os recreios eram pequenos para o número de crianças que a instituição aceitava, motivo pelo qual a EPE apenas se podia dirigir ao local, aquando as crianças do ensino do 1.º CEB se encontram em aulas. Assim, várias atividades encontraram-se condicionadas à sala de atividades e de aulas devido ao impedimento de utilização do receio. Efetivamente, os momentos autónomos e orientados de exploração no exterior eram ricos, possibilitando a motivação e o desenvolvimento holístico das crianças (Erickson & Ernst, 2008). A formanda considera que no exterior interagiam com outras crianças e com o ambiente físico de modo diferente que no interior, evidenciando um envolvimento mais ativo e motivado. Compreende-se que os momentos no exterior eram significativos para as crianças (Hohmann e Weikart, 2011), denotando-se a pertinência da sua utilização por parte das mesmas.

Era ainda interdito o acesso aos familiares dentro da instituição, impossibilitando que conhecessem o espaço com o qual as crianças interagiam e só em alguns momentos, como o dia do Pai ou dia da Mãe, era estabelecida a possibilidade da entrada. As potencialidades da interação das crianças com os familiares no ambiente físico da instituição seriam inúmeras, como referido no capítulo I, motivo pelo qual a formanda considerava pertinente propor atividades de comunicação da instituição com as famílias (Sarmiento et al, 2009). Compreende-se que a comunicação possibilitava a coerência do

processo educativo sendo que ambos os contextos conheciam características e informações valiosas acerca das crianças, promovendo maior compreensão das suas especificidades individuais (Hohmann e Weikart, 2011). Efetivamente, quando compreendiam o que era desenvolvido em contexto de educação formal, era notório que os familiares procuravam apoiar as crianças nesse sentido, potenciando a coerência no processo educativo, motivo pelo qual era pertinente que acessem ao interior da instituição.

No que respeita aos documentos internos da mesma importa explicar a existência do PEA (Projeto Educativo de Agrupamento) e RIA (Regulamento Interno de Agrupamento). Reflexivamente, a formanda considera que o PEA consagra a definição da política educativa do agrupamento de escolas, refletida pelos órgãos de administração e gestão, evidenciando a durabilidade de três anos (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). Este é portanto distinto e original da comunidade educativa em questão e nele estão definidos princípios, normas, objetivos, necessidades e modos de funcionamento específicos (Alarcão, 2003). Deste, podem decorrer outros documentos, de entre os quais surgiu o Regulamento Interno de Agrupamento (RIA). Deste modo, o PEA explicitava que o agrupamento era um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e integrava alunos de baixa visão, cegos e com multideficiências. Este estabeleceu ainda alguns objetivos de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, de entre os quais potenciar a educação de todos os indivíduos que frequentavam as instituições do agrupamento, sendo que existiam diversas pessoas de meios mais desfavorecidos e com diversas necessidades emocionais, físicas ou cognitivas. O mesmo reconhecia ainda um forte abandono escolar, enfatizando a importância de motivar os indivíduos para a educação formal e transmitir a necessidade da mesma para a vida de um cidadão. Compreende-se que eram efetivamente objetivos definidos para todo o agrupamento: criar condições de acesso e de sucesso educativo; contribuir para o conhecimento da identidade cultural; fomentar o respeito pelo meio ambiente e desenvolver cidadãos solidários.

Considerando o referido importa assim caracterizar os ambientes educativos e crianças com as quais a formanda desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo era constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e algumas frequentavam a EPE ou a instituição pela primeira vez. Compreende-se que era bastante heterogéneo relativamente às idades, características pessoais e classes socioeconómicas, evidenciando-se uma mais-valia para o desenvolvimento de cada criança. Efetivamente, a partilha de experiências e conhecimentos, aliada ao apoio mútuo possibilitou diversas aprendizagens significativas (Spodek & Saracho, 1994). Assim, devido às diferentes idades e características, algumas crianças demonstravam dificuldades em escutar a opinião dos colegas, considerando apenas o seu modo de visualizar o mundo e monopolizavam diversos materiais (Papalia, Olds & Feldman, 1999). No entanto, observaram-se diversas situações de responsabilização e cuidado de umas pelas outras, nas quais procuravam unir-se para se apoiarem e alcançarem objetivos comuns, interagindo positivamente entre pares (Hohmann & Weikart, 2011), com a exceção de uma criança, que inicialmente, sentia dificuldades em interagir com outras. Com os adultos da equipa educativa a interação era também positiva e todas as crianças do grupo procuravam principalmente as assistentes técnica e operacional e as formandas para as suas brincadeiras e apoio.

O grupo normalmente era bastante participativo e alegre e quando as crianças não participavam ativamente nas atividades desenvolvidas era notório que não lhes ofereciam motivação. A grande maioria demonstrava preferência por tarefas mais lúdicas, de carácter motor e musical, no entanto, algumas evidenciaram preferência pela audição de histórias e de exploração e procura de informação. Assim, as áreas da sala de jogos mais procuradas eram as do jogo simbólico (casa e barco), de expressão plástica e construções. No entanto, algumas crianças gostavam particularmente da área da leitura e jogo dramático, devido ao carácter exploratório e de descoberta, promovidos pela exploração de alguns livros, criação de histórias e por ser um espaço com menos ruído e agitação, procurado, normalmente, pelas crianças mais introvertidas. Denotou-se que os interesses eram diversos, no entanto, todas

as crianças da sala demonstraram gosto pela audição e visualização de histórias, quer contadas, quer lidas, jogos motores e rítmicos, por cantar e pelo jogo simbólico.

Assim, compreende-se que eram interessadas, participativas e ativas, tanto nos momentos orientados como livres, apresentando, por vezes, dificuldades em escutar as outras crianças. Algumas, evidenciavam ainda pouca vontade de arrumação dos materiais que utilizavam e/ou pouco cuidado na manipulação dos mesmos, estragando-os. Com o objetivo de desenvolver atitudes de responsabilidade e respeito para com equipamentos, a formanda e o par pedagógico procuraram a reorganização da sala e dos materiais em cooperação e colaboração com as crianças. Denotou-se que a participação das mesmas na planificação e ação, construindo e reorganizando as áreas e materiais, promoveu sentimentos de pertença e consequentemente atitudes de respeito e responsabilidade (Hohmann & Weikart, 2011).

No início da prática pedagógica supervisionada em contexto de EPE foi possível observar falta de autonomia nas crianças do grupo, sendo que não resolviam entre si os confrontos de ideias, raramente procuravam soluções para os seus dilemas e não conseguiam tratar da sua higiene pessoal, solicitando constantemente o apoio do adulto para a resolução dessas situações. Considerando o referido, a formanda procurou desenvolver a autonomia das crianças nos momentos da rotina diária, compreendendo a necessidade da criança aprender a aprender, desenvolvendo-se em interação com o outro, espaço físico e temporal, constituindo o adulto como um orientador do processo (Oliveira-Formosinho et al, 2013). No entanto, nem sempre foi possível, devido aos projetos impostos que não permitiram que a rotina diária se desenvolvesse normalmente.

Devido à heterogeneidade presente no grupo foram observadas diversas necessidades, motivo pelo qual algumas crianças provenientes de meios mais desfavorecidos ou que lidavam com a separação dos pais demonstravam necessidades afetivas e de valorização, devido à baixa autoestima e autoconfiança, evidenciando-o, por vezes, através de atitudes mais agressivas, algumas birras, pouca vontade de realizar certas atividades e pelo choro (Papalia, Olds & Feldman, 1999). Eram várias as famílias que habitam longe do JI (Vila Chã, Trofa, Alfena, Lavra e Gaia), motivo pelo qual algumas

crianças acordavam muito cedo, observado em alguns comportamentos como adormecerem ou ficarem mais rabugentas.

Alguns comportamentos observados durante a rotina diária permitiram compreender determinados hábitos e culturas familiares, confirmados posteriormente através da leitura do PCG e diálogo com os pais. Efetivamente, todos os meios em que as crianças se movimentavam, afetavam-nas (Bronfenbrenner, 1994), motivo pelo qual foi possível observar que os conhecimentos e experiências evidenciados, em muito se relacionavam com as profissões dos familiares. A partilha dos mesmos potenciou atividades motivadoras e aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011). A título de exemplo é possível explicar a partilha dos conhecimentos e de algumas experiências de uma criança acerca dos animais marinhos, explicando a reprodução, a locomoção e alimentação de alguns peixes. Em diálogo com a orientadora cooperante e posteriormente com a mãe da criança, a formanda compreendeu que a mesma era bióloga marinha, exercendo no momento na área da investigação e realizaria por vezes algumas atividades experimentais com a criança.

O conhecimento e compreensão das características pessoais das crianças e famílias, possibilitou um apoio mais coerente por parte da formanda, promovendo sentimentos de confiança e bem-estar no grupo (Idem). Deste modo, algumas crianças, que inicialmente apresentavam dificuldades em comunicar com outras, bem como pouca motivação para desenvolver certas atividades, no final do ano letivo, já falavam e brincavam com os pares, desenvolvendo as suas competências comunicativas, bem como participavam ativamente na maior parte das atividades desenvolvidas, demonstrando sentirem-se respeitadas e escutadas.

A organização do ambiente educativo, considerando as especificidades referidas ao longo do capítulo é algo fundamental e deve ser alvo de reflexão constante por parte da equipa educativa, procurando a funcionalidade, segurança e bem-estar do grupo de crianças, como é referido nas OCEPE (ME/DEB 1997). Quando se planeia a organização da sala de atividades devem-se considerar as características de cada criança do grupo, o projeto educativo de instituição, os projetos a serem desenvolvidos no momento, a qualidade e funcionalidade dos materiais, bem como as características dos adultos que interagem com o grupo e sala, de modo a promover a segurança e

qualidade da aprendizagem das crianças, como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) e o Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto.

Deste modo, a planificação desenvolvida em cooperação pela formanda e seu par pedagógico procurou direcionar-se para a aprendizagem, motivação e envolvimento ativo das crianças com os espaços e materiais (Hohmann & Weikart, 2011). Procuraram ainda que a organização fosse flexível de modo a possibilitar alterações ao longo do tempo, adequando-se permanentemente às necessidades e interesses das crianças do grupo (Oliveira-Formosinho et al, 2013). A formanda e seu par pedagógico, aquando a reorganização do ambiente educativo, escutaram as crianças respeitando os seus interesses, necessidades e opiniões e as das orientadora cooperante, assistente operacional e assistente técnica. Considerando o referido, procuraram reorganizar a sala de atividades introduzindo novas áreas e materiais, em consonância com os projetos desenvolvidos e com as sugestões, interesses e necessidades evidenciados pelas crianças do grupo. Assim, foram promovidos diversos diálogos com as crianças, assistentes técnica e operacional e orientadora cooperante acerca da organização das áreas, nos quais a formanda e seu par pedagógico procuraram escutar e registar os interesses evidenciados, ideias e sugestões. Considerando-os, planearam diversas atividades relacionadas com a recolha de ideias e criação de materiais, que culminaram no momento de recriação da área do jogo simbólico, em cooperação e das restantes áreas por parte da formanda e par pedagógico, devido à gestão do tempo e do grupo.

A reorganização da sala de atividades adveio da necessidade de áreas mais motivadoras, evidenciada pelas crianças. A formanda e o seu par pedagógico observaram que alguns interesses e necessidades não foram respeitados na planificação do ambiente educativo, motivo pelo qual algumas áreas eram pouco exploradas pelas crianças (Spodek & Saracho, 1994). Deste modo, aquando escutados os interesses, respeitadas as necessidades e possibilitado o envolvimento ativo na reorganização da sala de atividades, denotou-se motivação por parte das crianças em explorar todas as áreas (Idem). Considerando o referido importa descrever e refletir acerca das áreas criadas em cooperação e colaboração com as crianças.

A área do jogo simbólico foi construída em cooperação e surgida do projeto “Vamos construir um barco para o Diogo?”, explorado no capítulo III,

contemplando o envolvimento ativo das crianças em todo o processo. Deste modo, esta foi composta por vários materiais, que para o grupo caracterizavam fisicamente aqueles locais (a casa e o barco). Compreende-se que se encontrava subdivida em duas pequenas áreas e que uma correspondia a um barco que navegava num oceano e a outra a uma cozinha e um quarto de uma casa. Assim, para a primeira, construíram um barco corsário, o oceano, diversos animais marinhos e numa caixa de plástico colocaram areia e pequenas conchas. Na casa estavam conjugadas duas divisões, algo que não se assemelhava ao real das casas das crianças, por tal, procurou-se um pequeno afastamento das mesmas, sendo que a assistente técnica explicou que não havia espaço na instituição para guardar mobília. Nesta, estavam colocadas, então, uma mesa, três bancos, uma banca, um fogão, com diversos utensílios próprios da cozinha, um colchão, um guarda-fatos com diversas roupas e sapatos, uma mesinha de cabeceira, com diversas bugigangas e um espelho. A organização do espaço tornou-se motivadora para as crianças, que passaram a procurá-lo para se expressarem através do jogo simbólico. Desta forma, potenciou aprendizagens que ocorreram de modo espontâneo (Spodek & Saracho, 1994).

A área da expressão plástica surgiu do interesse demonstrado por várias crianças em brincar com a plasticina, pintar no cavalete, fazer colagens de imagens recortadas de revistas e de pintar letras e escrever com elas. Assim, a sua organização procurou permitir a realização dessas atividades, bem como explorar livremente diversos materiais. Deste modo, foi colocada junto de janelas, recebendo luz natural e num espaço amplo que permitisse o desenvolvimento de diversas atividades de expressão plástica (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Esta continha armários com vários materiais ao acesso das crianças, uma mesa redonda com várias cadeiras, um cavalete e um armário destinado à arrumação dos trabalhos das mesmas. A organização da área desenvolveu a autonomia das crianças que puderam utilizá-la sem solicitar o apoio do adulto (o que antes era constante para utilizarem os materiais, pois não estavam ao acesso das mesmas). Deste modo, denotou-se um maior envolvimento e motivação de algumas crianças que antes não evidenciavam gosto por desenvolver atividades de expressão plástica (Spodek & Saracho, 1994). A inexistência de um ponto de água prejudicou inicialmente

a autonomia das crianças (Oliveira-Formosinho et al, 2013), sendo colmatada com a colocação de pequenas garrafas de água no local.

A área da leitura surgiu da necessidade de envolver o grupo com os livros presentes na sala, possibilitando a exploração dos mesmos e compreendendo as diferenças entre os diversos livros, num ambiente acolhedor e silencioso. Importa referir, que a formanda introduziu pequenas enciclopédias infantis, o que incentivou algumas crianças a procurarem mais esta área, sendo que terá sido um interesse evidenciado por algumas crianças. Deste modo, colocou-se a área distante das de maior ruído e perto de um ponto de luz natural. Era constituída por uma estante baixa e giratória, o que permitia o acesso das crianças aos vários livros que nela se encontravam, um sofá e duas almofadas coloridas. Junto a esta, de modo a que as duas áreas estivessem ligadas e promovessem maior interesse pela leitura e criação de histórias, encontrava-se a área do jogo dramático, que era composta por dois sofás, um fantocheiro, uma caixa de madeira que continha alguns fantoches e dois flanelógrafos, um pregado à parede e outro móvel, utilizados para contar histórias já existentes ou imaginadas. A reorganização desta área foi bastante importante, sendo que os recursos não eram explorados pelas crianças. O modo como foi organizada, respeitando os interesses demonstrados, evidenciou-se potenciador da exploração dos livros e fantoches, que foram articulados em diversos momentos autonomamente pelas crianças, através do estabelecimento de diálogos e realização de pequenos teatros. Tal, possibilitou o desenvolvimento da imaginação, de competências linguísticas e sociais e da literacia das crianças (Hohmann e Weikart, 2013).

A área das construções situava-se perto de uma janela e era formada por duas estantes com jogos de naturezas e funcionalidades diversas, duas mesas, várias cadeiras e um colchão que amortizava o ruído das quedas dos materiais. O modo como foi reorganizada demonstrou-se motivador para as crianças que procuraram explorar os materiais da área (Spodek e Saracho, 1994). A exploração em pequenos grupos possibilitou o desenvolvimento de competências individuais e sociais (Hohmann e Weikart, 2013).

Compreende-se que a reorganização da sala possibilitou o envolvimento ativo das crianças no processo de planificação e ação, o que potenciou a curiosidade e a motivação das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, as crianças desenvolveram-se através da manipulação de objetos,

construções, diálogos e representação de diversas personagens, utilizando o próprio corpo ou personagens manipuláveis (Spodek e Saracho, 1994). Considerando o referido, Oliveira-Formosinho (2013) explica que para que as crianças possam usufruir do espaço, necessitam de um tempo bem organizado, possibilitando momentos mais tranquilos e momentos de maior agitação, bem como momentos em grande e pequenos grupos e individuais. Assim, a formanda apresentará a rotina diária que era proporcionada ao grupo de crianças e que, em vários momentos, não foi cumprida devido a interferências de projetos externos impostos pela câmara do município e instituição. Deste modo, o dia iniciava-se com a reunião de grupo, momento no qual as crianças se sentavam numa manta sobre os seus nomes (regra modificada posteriormente pela formanda e seu par pedagógico, promovendo ao grupo autonomia na escolha dos lugares). Assim, inicialmente, cantavam os bons dias, seguidos pela marcação de presenças e observação do estado do tempo meteorológico. Seguidamente, realizam atividades de jogo espontâneo nas áreas, seguidas pela arrumação do espaço e higiene pessoal. Quando regressavam lanchavam e realizavam de novo a sua higiene pessoal. Seguiu-se a realização de uma atividade orientada pelas formandas e/ou educadora, nos locais indicados pelas mesmas, seguida por um momento de higiene pessoal e deslocação para o refeitório. Quando as crianças terminavam de almoçar uma das assistentes dirigia-se com as mesmas para a sala de atividades ou recreio, onde realizavam atividades de exploração livre, seguido da higiene pessoal e regresso à manta para a realização de uma atividade orientada pelas formandas e/ou orientadora cooperante nos locais indicados pelas mesmas. Às 15:00 horas, reunião novamente no mesmo local, para realizarem a avaliação do dia, seguida de atividades de exploração livre na sala de jogos ou no recreio e pela higiene pessoal e lanche. Entre as 16:30 horas e 17:30 horas, juntamente com a assistente técnica, as crianças que permaneciam na instituição, realizavam atividades de exploração livre ou atividades de expressão plástica orientadas pela mesma (AAAF).

A organização da rotina diária acarretava quebras na mesma, sendo que para cada momento as crianças tinham que se sentar na manta. A transição entre os momentos tornava-se então morosa e as crianças ficavam agitadas, impedindo que os momentos decorressem de modo tranquilo e fluido. Tal potenciava a desmotivação e desconcentração de algumas crianças nos

momentos seguintes. A formanda e o seu par pedagógico procuraram colmatar o referido solicitando que as crianças ajudassem as outras crianças a arrumar ou propondo pequenas atividades. Com estas estratégias, a formanda observou que as crianças se motivavam e concentravam mais nas atividades seguintes (Hohmann e Weikart, 2011).

A formanda considera ter sido fundamental compreender as características, necessidades e interesses das crianças do grupo no desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada em contexto de EPE. O conhecimento que deteve potenciou atividades mais coerentes com as crianças, bem como uma gestão do ambiente educativo mais capaz de responder às especificidades individuais e potenciar o desenvolvimento das mesmas. Assim, importa atender às características do grupo com o qual a formanda desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB, provendo a compreensão de algumas estratégias e metodologias mobilizadas, explicadas no terceiro capítulo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Através da observação participada e participante tornou-se possível a formanda caracterizar a turma com a qual pôde desenvolver a sua prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB, bem como a sala de aula, os recursos, os tempos da rotina diária e algumas estratégias e metodologias adotadas pela professora cooperante, refletindo sobre as mesmas (Estrela, 1994).

Deste modo, a turma era composta por 26 alunos (16 eram raparigas e 10 rapazes), com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Uma das crianças foi considerada com NEE, diagnosticada com traços de autismo, hiperatividade e dislexia, estando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, no entanto, manteve o Currículo Nacional, com alguma flexibilização temporal do mesmo, vários apoios por parte da equipa educativa da sala

(professora titular, professora de Inglês, professora de educação especial e professora das TIC) e adequação no processo de avaliação. Segundo a orientadora cooperante, na turma estavam sinalizadas mais quatro crianças, devido ao baixo desempenho (Joa, J.O., J.M. e Fr.), com direito a um acompanhamento letivo mais individualizado por parte de outra docente, durante o horário letivo, de modo a obterem melhoria nos resultados escolares individuais. No entanto, verificou-se que esse apoio nem sempre foi fornecido da melhor forma, sendo, que por vezes, a mesma induzia as crianças em erro e /ou fornecia-lhes explicações muito diversas das da professora titular e formandas. Existia ainda uma aluna sinalizada para os serviços de Assistência Social, devido a problemas familiares que a afetaram ao nível do foro psicológico e emocional. A mesma usufruía de apoio efetuado todas as semanas e que se demonstrou essencial, ajudando-a manter o seu equilíbrio emocional, essencial para a aprendizagem (Maslow, 1943).

De modo geral, a turma evidenciou um desenvolvimento holístico, nas várias dimensões contempladas para o 1.º CEB, cognitiva, atitudinal, procedimental, social e emocional. Importa referir que era bastante heterogénea, com diversos ritmos, quer de aprendizagem, quer de trabalho, o que influenciava de modo decisivo a preparação de recursos e gestão do tempo. Assim, compreende-se a necessidade da orientadora cooperante e das formandas em preparar recursos diversos que pudessem fornecer às crianças com maior ritmo de aprendizagem e de trabalho, de modo a possibilitar a concentração e motivação de todas. Esta estratégia permitia ainda apoiarem individualmente as crianças que apresentavam mais dificuldades, no entanto, se necessário criavam recursos que se adaptassem às características dessas crianças.

A interação entre pares demonstrou-se essencial para as crianças da turma, que estabeleciam uma relação afetiva forte, apoiando-se sempre que necessário e interagindo nas brincadeiras e atividades orientadas em pares e em grupos, solicitadas pela orientadora cooperante, formanda e seu par pedagógico. Denota-se que a relação estabelecida entre todas as crianças da turma, em geral, era benéfica para o desenvolvimento (Sarmiento et al, 2009). A comunicação docente-criança, formanda-crianças e docente-formandas evidenciou-se como positiva, contribuindo para a harmonia e bem-estar de todos os envolventes, bem como para as aprendizagens, quer das crianças do

grupo, como das formandas (Bossa, 2007). Assim, reconhecesse um clima de afetividade, confiança, respeito e cooperação entre todos, favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos intervenientes.

Os interesses, motivações e capacidades das crianças eram diversos, motivo pelo qual, foram variadas as estratégias e metodologias utilizadas pela docente, formanda e seu par pedagógico de modo a motivar todas as crianças. Assim, foi possível observar que algumas crianças demonstravam maior interesse por conteúdos de Português, Matemática ou Estudo do Meio. A área das Expressões Artísticas e Físico-Motora eram apreciadas por todas as crianças do grupo, no entanto, em diferentes domínios. Foi notório que as áreas pelo qual os educandos demonstravam maior interesse foram aquelas em que evidenciavam maior desenvolvimento e empenho (Lemos, 2005).

O grupo demonstrou-se bastante ativo e empenhado nas tarefas propostas, quer no tempo letivo, quer em casa, desenvolvendo sempre o que solicitado, raro salvas exceções (duas crianças da sala que por vezes não realizavam as atividades propostas para casa, sendo que participavam em várias atividades extracurriculares e não tinham tempo para o fazer), de modo empenhado e quando sentiam dúvidas, no dia seguinte colocavam-nas à orientadora cooperante e às formandas. Foi notório, o apoio fornecido pelos familiares, sendo, que todos as crianças tiveram apoio dos mesmos na realização das tarefas propostas para casa. Estes procuravam a formanda, o seu par pedagógico ou a orientadora cooperante, para relatar algum acontecimento importante com a criança, retirar dúvidas referentes a algum conteúdo ou esclarecimentos relativamente às crianças em contexto escolar, evidenciando o constante apoio e preocupação dos familiares com as crianças sendo respondido positivamente pela formanda, seu par pedagógico e orientadora cooperante (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Neste sentido, importa caracterizar mais especificamente os contextos socioeconómicos e familiares dos educandos. A maioria dos pais teria acabado o secundário (20 pais) e acedido ao ensino superior (20 pais), uma pequena minoria teria terminado apenas o 1.º CEB (2 pais), 2.º CEB (3 pais) e 3.º CEB (7 pais). As idades dos mesmos, relativamente às mães situavam-se sobretudo entre os 31 e os 40 anos, bem como nos pais. Sete crianças viviam em famílias monoparentais, duas com os avós e as restantes com os pais e irmãos. Importa assim referir que os contextos familiares afetavam o desenvolvimento e

envolvimento das crianças em contexto de educação formal (Gonçalves, 2003). Relativamente ao contexto socioeconómico é possível referir que 14 crianças não detinham qualquer tipo de apoio, 10 adquiriram o escalão B e duas o escalão A. Apesar do número significativo de crianças com apoio económico, é permitido referenciar que a maior parte das crianças utilizava o computador e internet em casa, que se evidenciou importante para a realização de pesquisas.

Tanto na EPE como no 1.º CEB pôde-se observar uma grande preocupação relativamente à gestão do tempo na rotina diária das crianças, de modo a que estas se pudessem inteirar das mesmas e desenvolver gradualmente a sua autonomia, como explica Oliveira-Formosinho et al (2013). Assim coube à docente, formanda e seu par pedagógico fazer uma gestão coerente e coesa de todos os momentos da rotina diária, articulando os momentos de maior e menor agitação de acordo com o horário letivo e conteúdos a abordar.

Considerando a perspetiva explanada e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, a orientadora cooperante planeou o horário letivo da turma, ponderando o horário para cada área consoante o tempo que as crianças permaneciam na escola. Deste modo, as áreas mais lúdicas e que permitem maior liberdade, foram colocadas durante a tarde e as áreas que exigem maior concentração por parte das crianças, no horário da manhã. Uma vez que o horário das atividades letivas decorria até às 17:30 horas, era notório, nos momentos da tarde, maior agitação e desconcentração, motivo pela qual a organização explicitada era pertinente, pois respeitava as necessidades e interesses das crianças (Oliveira – Formosinho et al, 2013). Contudo, importa referir como se organizava o horário das atividades letivas do grupo, de modo a compreender como decorria a rotina diária das crianças.

Assim, ao primeiro toque da manhã (9:00 horas), a orientadora cooperante e/ou as formandas dirigiam-se ao recreio para trazerem crianças para a sala. Tal demonstrou-se potenciador da concentração nas atividades, pois minimizava a agitação no início dos tempos letivos. Assim seguia-se a primeira aula, organizada em atividades, que nos tempos da manhã se relacionavam com domínios das áreas da Matemática ou Português. Alguns momentos antes do toque para o recreio, quem orientava a aula solicitava que as crianças arrumassem os materiais e lanchassem e só quando terminavam podiam ir para o recreio. A estratégia referida promovia momentos de refeição mais calmos, bem como o apoio da formanda, seu par pedagógico e orientadora

cooperante. Possibilitava ainda a exploração nos momentos de recreio, sendo que caso não lanchassem na sala as crianças ocupariam os momentos de exploração no exterior, a realizá-lo (Erickson & Ernst, 2011). Ao toque de retorno à sala (11:00 horas) a formanda, o seu par pedagógico ou a orientadora cooperante retornavam a trazer o grupo, seguindo-se o desenvolvimento de atividades das áreas já referidas. Alguns momentos antes do toque de saída (12:30 horas) quem orientava a aula solicitava que as crianças arrumassem os materiais. O próximo toque era às 14:00 horas, no qual os educandos retornavam a organizar-se para, juntamente com a professora, formanda ou par pedagógico, regressarem à sala e desenvolverem as atividades planeadas. Por volta das 15:55 horas era solicitado que as crianças reorganizassem os materiais e lanchassem. Regressavam à sala do mesmo modo que nos intervalos anteriores, às 16:30 horas, seguindo-se o desenvolvimento de atividades da área das Expressões Artísticas e Físico-Motora. Por volta das 17:00 horas era preenchido, em cooperação, o quadro dos comportamentos e posteriormente o quadro das tarefas. Pelas 17:25 horas solicitava-se que as crianças arrumassem os materiais e se preparassem para sair.

O quadro dos comportamentos tencionava permitir a auto e heteroavaliação das crianças do grupo, no entanto, devido à existência de três cores, por vezes a avaliação não era justa e não promovia o desenvolvimento. A formanda observou que algumas crianças necessitavam de um incentivo para desenvolverem a sua autoestima e consequentemente sentirem-se capazes de modificar as suas ações. Neste sentido, a formanda e o seu par pedagógico, através do diálogo com a orientadora cooperante, procuraram introduzir novas cores e atribuir bolas verdes, aquando era notório que as crianças se esforçavam para melhorar os seus comportamentos, atitudes e se envolviam mais nas tarefas. Estas mudanças promoveram o desenvolvimento e o envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas e momentos de exploração livre (como no recreio), bem como promoveram o desenvolvimento de valores morais, éticos e sociais (Dweck, 2007). Potenciaram ainda uma visão mais positiva de si próprias, desenvolvendo a sua autoestima.

Para além de se efetuarem mudanças no quadro dos comportamentos, a formanda, seu par pedagógico e orientadora cooperante sentiram a necessidade de introduzir um novo quadro, sendo que no anterior estavam a observar-se não só os comportamentos, como o envolvimento e o

desenvolvimento das crianças. Foi introduzido assim o quadro das tarefas, com o qual se pretendia, em cooperação com as crianças, a auto e heteroavaliação das mesmas. Com este, denotou-se algumas mudanças no envolvimento de todas as crianças do grupo que se consciencializaram do seu envolvimento nas tarefas propostas (Lopes & Silva, 2012). Não foi promovida, no entanto, como se pretendia, a reflexão relativamente aos conteúdos e competências desenvolvidas, sendo que nem sempre era possível analisar com detalhe o quadro devido ao tempo despendido na análise do anterior.

Denota-se, que baseada nos normativos legais, a orientadora cooperante, estabeleceu uma proposta relativa à duração dos tempos letivos, distribuição da carga letiva de cada componente curricular, complementada com o apoio ao estudo e AECs (Inglês e Expressões Artísticas e Físico-Motora), que eram facultativas e aconteciam após o horário letivo, nos dias em que as crianças terminavam as aulas às 15:00 horas.

É ainda importante neste capítulo explicitar a organização da sala de aula, sendo que se revela decisiva no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Spodek e Saracho (1994), explicam que um espaço educativo devidamente planeado e direcionado para a aprendizagem, motiva e envolve as crianças nesse mesmo espaço, sentindo-o como delas e os recursos nele existente influenciam o tipo de atividades que naquele local se podem desenvolver. Compreende-se que o espaço, os recursos e os materiais existentes condicionaram as aprendizagens das crianças e as decisões da docente e formandas no momento de planificação e posterior intervenção. A organização da sala de aula foi sofrendo alterações consoante as necessidades evidenciadas pelos educandos, docente e formandas. Por conseguinte, a formanda refletirá relativamente organização mais atual e na qual participou na decisão da disposição do mobiliário, quadros e trabalhos afixados, juntamente com o seu par pedagógico, docente e crianças.

A sala apresentava três grandes janelas, que ocupavam a parede lateral esquerda, possibilitando a entrada de luz natural durante todo o dia, iluminando e aquecendo o espaço, criando uma sensibilidade de conforto. Sendo que a turma é composta por 26 alunos, o espaço deveria ser maior, pois não apresentava flexibilidade para organização do ambiente educativo em torno das necessidades das crianças. Assim, de modo a rentabilizar espaço, nove mesas estavam dispostas em formato de “U”, quatro paralelas e direcionadas

para o quadro e uma próxima da parede com materiais e alimentos para a turma. Existiam ainda duas secretárias, uma com um computador e outra de acesso à docente para organização de materiais, dois sacos para colocação de lixo plástico e papel e um armário, onde a mesma organizava e guardava os documentos referentes às crianças do grupo. Com o referido denota-se a preocupação pelo desenvolvimento de atitudes de respeito e preservação do meio ambiente. Sobre o armário estava ainda colocado um relógio, essencial para os alunos, docente e formandas gerirem o tempo.

Na sala haviam ainda dois armários e uma estante de arrumação de materiais das crianças e da docente. Nas paredes inferior e lateral direita observava-se um grande placard destinado à afixação de cartazes e trabalhos desenvolvidos pelas crianças, bem como cabides destinados à colocação de casacos e camisolas, impedindo que estivessem sobre as cadeiras das crianças, ou no chão e pequenas janelas que permitiam a ventilação da sala. Num dos cantos encontravam-se três prateleiras destinadas à arrumação dos manuais das crianças, possibilitando que os deixassem na sala ao invés de os transportarem na mochila, diminuindo o peso que carregavam diariamente e contribuindo para o seu bem-estar. O quadro, ainda em lousa verde, não se adequava à altura das crianças que se colocavam em bicos de pés ou saltavam para lhe chegarem. O pó e o som produzido pelo giz, por vezes, geravam agitação e desconforto no grupo. No mesmo local, existiam ainda dois placards, destinados à afixação de informações importantes da docente, bem como o comboio dos algarismos (introduzido pela formanda e construído pelas crianças) que possibilitou desenvolver a leitura e escrita de números, o quadro dos comportamentos e tarefas e regras da sala de aula (estabelecidas pelas criança). Sempre que necessário, a estagiária reorganizava o espaço em função das atividades a desenvolver.

A falta de um vídeo-projetor e colunas era notória, sendo introduzidos em variados momentos pelas formandas, no entanto, a iluminação oriunda das janelas e a inexistência de um local para projeção, prejudicou o desenvolvimento das atividades que contemplavam a utilização das TIC. De modo a colmatar esta dificuldade, as formandas deslocavam-se com o grupo para a biblioteca escolar, no entanto, o tempo despendido para a deslocação e preparação dos materiais era bastante, bem como, naquele local, não existia um espaço que permitisse a escrita por parte das crianças, condicionando o

desenvolvimento da atividade. De modo a motivar as crianças, as formandas procuravam apresentar imagens, vídeos e jogos com qualidade visual e auditiva, utilizando o vídeo-projetor da biblioteca e concretizavam a restante atividade na sala.

A formanda procurou adotar posturas éticas e deontológicas, essenciais à interação pedagógica com todos os participantes. Assim, relações de respeito, afetividade, incentivo, valorização e consequentemente cooperação e confiança, foram estabelecidas. Segundo Piaget, citado por Bossa (2007), a afetividade atribui valor às atividades desenvolvidas, constituindo como motivação para que as crianças se envolvam. Com efeito, as relações sociais estabelecidas entre o grupo, formandas e docente, contribuíram para o estabelecimento de um clima de segurança, conforto e de respeito mútuo. Neste sentido, a formanda procurou utilizar um tom de voz pouco elevado, mesmo nos momentos de maior agitação, sentando-se ou contando até dez com os dedos como modo de retornar o grupo à calma. A orientadora cooperante procurava também utilizar estratégias como o elogio, adotadas pelas formandas, como estímulo ao envolvimento e desenvolvimento das crianças (Roldão, 2009). As questões colocadas quer pelas crianças, quer pelos adultos, estimulavam a interação entre todos durante a aula, num clima de cooperação mútua, onde todos os intervenientes contribuíam para a aprendizagem (Roldão, 2001).

Com o propósito de compreender o contexto e ambiente educativo, crianças e contextos familiares, bem como fomentar o seu desenvolvimento profissional, a formanda mobilizou a metodologia de investigação-ação durante a prática pedagógica supervisionada, explorada no seguinte subcapítulo.

4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A formanda, como futura docente e considerando a legislação já mencionada (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e ME/DEB (1997))

procurou mobilizar a observação, reflexão, planificação e avaliação, que foram suporte ao desenvolvimento de saberes para uma postura crítica e reflexiva relativamente ao que desenvolveu (Estrela, 1994).

Efetivamente, as realidades social e educacional encontram-se em pregantes mudanças e transformações, das quais os docentes são atores centrais aquando refletem sobre a sua prática e investigam, construindo conhecimento conceptual e práxiológico. A investigação e constante formação possibilitam, assim, o desenvolvimento profissional do docente (Estrela, 1994), sendo essencial a adoção de uma postura crítica face ao contexto e ações, promotora da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, consequente do desenvolvimento docente (Marques, Moreira & Vieira, 1996). Deste modo, pretende-se com a formação inicial de docentes desenvolver um quadro conceptual capaz de potenciar a adoção de posturas indagadoras, críticas e reflexivas face à ação e contexto, promotoras do desenvolvimento dos formandos (Idem).

A observação e reflexão, sustentadoras da planificação e ação foram, com efeito, mobilizadas pela formanda, possibilitando o seu desenvolvimento e melhoria das práticas desenvolvidas (Coutinho et al, 2009). A observação participante refere-se, assim, à observação realizada enquanto participava no quotidiano do grupo e a participada ocorreu nos momentos iniciais da prática pedagógica supervisionada (durante duas semanas), aquando realizou a observação sem intervenção (Estrela, 1994). A mesma compreende que observar não significa olhar para um dado fenómeno, é essencial definir propósitos de observação e interpretar de modo objetivo a realidade (Idem), motivo pelo qual procurou compreender integralmente os fenómenos, com o intuito de se contextualizar e promover práticas coerentes com as crianças e contexto. Desta forma, a observação implicou a problematização, na qual a formanda construiu hipóteses explicativas, retornando às conceções científicas, pedagógicas e didáticas e acerca dos contextos nos quais as crianças se movimentavam. Importa explicitar que mobilizou como instrumentos de registo o diário de formação, guião e grelhas de observação, nos quais sistematizou a informação recolhida para melhor compreensão e reflexão em documentos como as narrativas individuais e colaborativas. A formanda procurou mobilizar a observação contínua, e intencional, segundo objetivos pré-determinados, oriundos da reflexão desta com o seu par

pedagógico e supervisora institucional e de fenómenos, que influenciados pelo contexto, não foi possível pré-determinar. A formanda mobilizou assim, a metodologia de investigação-ação visando o seu desenvolvimento e buscando uma intervenção fundamentada no saber conceptual e praxeológico e no contexto. Com efeito, na prática pedagógica supervisionada procurou refletir acerca do que recolhia da observação para planificar. Ao planificar, a formanda, mobilizou os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, articuladamente com os emergentes da observação e reflexão (Roldão, 2009). A reflexão na ação possibilitou a adaptação das propostas às necessidades e interesses observados no momento, procurando que o desenvolvido se adequasse permanentemente às especificidades individuais observadas (Arends, 2008). Reflexivamente, a formanda considera que a reflexão na ação e mobilização de estratégias capazes de responder às necessidades e interesses observados é complexo, motivo pelo qual sentiu dificuldades em realizá-lo, desenvolvendo-se gradualmente neste sentido. A reflexão sobre a ação possibilitou avaliar a sua prática, consciencializando-se do que desenvolveu e o que possibilitou. Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão possibilitou-lhe a progressão no seu desenvolvimento como futura profissional, aquisição de novos saberes e compreender e descobrir novas soluções para agir de forma adequada às exigências que a prática foi colocando. Efetivamente, o portefólio como estratégia de formação possibilitou planificar, agir, avaliar e refletir sobre o processo educativo, contexto e crianças, fomentando o desenvolvimento profissional da formanda (Sá-Chaves, 2005).

Desenvolveu, assim, um processo de aprendizagem, baseada na observação e reflexão contínua e sistemática, alicerçada na experiência da prática e autores de referência da especialidade. Deste modo, utilizou diversos instrumentos para a fundamentação e avaliação da sua prática, que, consequentemente, promoveram o seu desenvolvimento. Com efeito, fomentaram um trabalho de monitoração sistemática da prática, que compreendeu a observação holística das crianças dos grupos. Todas as informações recolhidas eram suporte para as planificações desenvolvidas, nas quais a formanda procurou refletir os interesses, as aprendizagens e as necessidades das crianças (Arends, 2008), correlacionado com os descritores e objetivos semanais propostos e com as propostas de atividades. Assim, denota-se que o espaço pedagógico, o tempo/ rotina diária, os recursos didáticos e

pedagógicos, as características das crianças e docentes, as interações entre todos os intervenientes e parcerias desenvolvidas pela instituição, foram objeto de observação e reflexão sistemática, permitindo à formanda agir e refletir, desenvolvendo-se durante todo o processo (Alarcão & Roldão, 2010).

Nas planificações, planos semanais e guiões de pré-observação e observação, a formanda procurou mobilizar as reflexões acerca do observado, assim, em momentos reflexivos com as orientadoras cooperantes e seu par pedagógico, com base nos normativos legais (principalmente OCEPE e Programas e Metas Curriculares para o EB), bem como no PCG e planificações semanais e mensais construídas pelas docentes, procurou-se prever os conteúdos a abordar semanalmente e competências a desenvolver, bem como possíveis estratégias e metodologias a serem mobilizadas. Em consonância com o capítulo I, é possível mencionar, que nestas procurou-se encontrar a ponte entre as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças com os normativos legais, através de metodologias e estratégias, como refere Roldão (2009). Importa mencionar, que, inicialmente, as supervisoras institucionais procuram refletir juntamente com a formanda e par pedagógico acerca das planificações e planos semanais (que relativamente à prática supervisionada em EPE, foram construídos em díade, quando possível), no entanto, devido à existência do portefólio de formação, foi fornecido espaço para que as mesmas procurassem construir os documentos com progressiva autonomia (Sá-Chaves, 2005).

A formanda considera assim que a metodologia de investigação-ação é complexa, envolvendo um nível de pensamento gradualmente mais exigente, conseqüente do seu desenvolvimento. A aprendizagem em cooperação (com o par pedagógico, supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes) valorizou a ação e o papel da investigação-ação como metodologia de investigação promotora do desenvolvimento profissional da formanda e do seu par pedagógico (Sá-Chaves, 1996).

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Procurar-se-á ao longo deste capítulo explanar algumas práticas da formanda, sendo que foram estas que a permitiram mobilizar os conhecimentos e competências emergidos da sua formação (Alarcão & Roldão, 2010), possibilitando o seu desenvolvimento como futura docente. Desta forma, serão explicados os modos de atuação que foram efetivamente mobilizados pela formanda.

O estágio desenvolveu-se em díade e tríade, ou seja, através do trabalho cooperativo entre o par pedagógico e orientadora cooperante, respetivamente, o que possibilitou a partilha de informações, bem como a reflexão acerca das práticas desenvolvidas. A intervenção iniciou-se com a observação participada de todo o ambiente educativo, durante duas semanas. Seguiu-se a observação participante, tendo sido contínua e sistemática ao longo do estágio nos dois contextos de ação docente. Deste modo, na terceira semana, as formandas tiveram oportunidade de intervir com uma atividade e conquistando progressivamente a sua autonomia na dinamização e gestão da rotina diária dos grupos. No que respeita à prática pedagógica supervisionada em EPE as formandas orientaram os momentos da rotina diária do grupo com gradual autonomia e relativamente ao 1.º CEB, seguiu-se a dinamização de uma aula, de uma manhã, um dia e três dias, progressivamente, sendo esta última o modo de intervenção continuado até ao final da prática pedagógica supervisionada, alternadamente em semanas pela formanda e par pedagógico. Durante toda a intervenção a formanda desenvolveu diversas atividades e projetos de intervenção, sendo alguns explorados nos subcapítulos seguintes

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da prática pedagógica supervisionada em EPE a formanda procurou movimentar-se segundo a metodologia de trabalho de projeto, compreendendo que esta possibilitava que as crianças se envolvessem na resolução de problemas e na exploração de temas ligados à sociedade na qual as crianças intervinham (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011). Efetivamente ao mobilizar a metodologia referida possibilitou que as crianças se implicassem na sua própria aprendizagem, através da exploração pelos sentidos (Katz et al, 1998).

Considerando o referido, é possível destacar o projeto “Vamos construir um barco para o Diogo?”, que surgiu dos interesses demonstrados por várias crianças e da necessidade de reestruturar a área do Jogo Simbólico, tendo em conta que esta pouco motivava as crianças para o jogo simbólico. Assim, iniciou-se com uma atividade de interação entre as crianças, uma história e um fantoche, na qual se procurou promover o gosto pela audição de histórias, bem como potenciar o desenvolvimento da literacia e da linguagem das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Na atividade retratava-se a história de um pirata (fantoche Diogo) que perdia o seu barco, sendo solicitado o apoio das crianças para o ajudarem a solucionar o problema. Durante a atividade as crianças responderam com entusiasmo ao pedido do fantoche, referindo diversas formas de o ajudarem. Desta atividade partiu-se para a elaboração de uma planificação, em grande grupo, das tarefas a realizar. No momento de planificação, as crianças em conjunto com a formanda e par pedagógico debateram acerca do que era necessário realizar para construírem um barco para o fantoche, concluindo-se que seria indispensável criar uma nova área de jogo. Durante o diálogo surgiram dúvidas (incitadas pelas formandas) relativas ao tipo de barco em que o pirata navegaria e quais as características do mesmo. Deste modo, uma criança referiu que utilizando o computador conseguiam solucionar o problema, motivo pelo qual a formanda e o par pedagógico colocaram questões, procurando que as crianças refletissem acerca dos meios de recolha de informação. Assim, as crianças referiram também os

livros e os familiares como fontes de conhecimento a que podiam recorrer para encontrarem respostas para as dúvidas surgidas. Desta forma, concluíram que os passos seguintes seriam mobilizar o computador, deslocarem-se à biblioteca escolar e solicitar o apoio dos familiares para descobrirem qual o barco em que o pirata navegaria e quais as suas características, dividindo-se as tarefas a realizar. Em atividades seguintes, algumas crianças, com o apoio da formanda e par pedagógico, pesquisaram no computador (utilizando a ferramenta Google) e em livros, na biblioteca escolar. Nos dois meios de recolha de informação mencionados as crianças observavam as imagens e quando referiam que alguma correspondia ao barco do pirata Diogo, as formandas liam o texto que as acompanhavam e analisavam-nos com as crianças. As atividades referidas possibilitaram que as crianças, apoiadas pelas formandas, mobilizassem as duas fontes de conhecimento (o livro e a internet), reconhecendo alguns modos de utilização das mesmas na procura da informação pretendida. Algumas crianças colocaram questões aos pais ou solicitaram o seu apoio para realizarem pesquisas em meios informáticos (tablets e computadores), partilhando-as, posteriormente, com a outras crianças. Efetivamente, as atividades referidas estimularam a responsabilidade e autonomia das crianças que se responsabilizaram pela tarefa a que se propuseram (Katz et al, 1998). Importa mencionar que durante todo o projeto a formanda e o seu par pedagógico procuraram estimular a autonomia e responsabilidade das crianças, mobilizando a partilha de poder e permitindo que decidissem e intervissem na sua aprendizagem (idem). Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), ao escolherem e decidirem sobre os processos as crianças tornaram-se gradualmente mais autónomas.

À pesquisa, seguiu-se a organização das informações recolhidas para as apresentarem às restantes crianças e em grupo decidirem qual o barco que mais se assemelhava ao que utilizaria o pirata. Deste modo, cada criança desenhou o barco que considerou ser aquele que se adaptava ao fantoche e colou-o em cartolina. Posteriormente, cada uma apresentou as informações recolhidas através do desenho e com o apoio da formanda e seu par pedagógico, em grande grupo, refletiram acerca dos barcos, decidindo que o que mais se assemelhava era o barco corsário. Efetivamente ao interagirem em pequenos e grande grupos as crianças cooperaram para a resolução de problemas, enfrentado os desafios que o trabalho cooperativo proporcionou e

desenvolvendo conhecimentos e competências sociais e individuais (Hohmann & Weikart, 2011).

Após a escolha do barco a formanda e o seu par pedagógico levantaram novas questões relativas ao que a área conteria e materiais a serem utilizados para a construção da mesma. Deste modo, em grande grupo, debateu-se acerca do que construir e recursos necessários, refletindo-se sobre a reutilização de materiais. Com este momento a formanda e o seu par pedagógico procuraram sensibilizar as crianças para o desenvolvimento sustentável e equilibrado (ME/DEB, 1997). Assim, determinou-se, em grande grupo, o que seria necessário realizar para criar a nova área e todos os materiais foram construídos e articulados pelas crianças, no local. O envolvimento ativo das crianças foi, com efeito, um dos principais objetivos ao mobilizar a metodologia de trabalho de projeto, motivo pelo qual a formanda procurou credibilizá-las, possibilitando que todo o processo partisse e fosse realizado por elas, assumindo o papel de mediadora (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Deste modo, de forma a procurar compreender como apoiar o desenvolvimento das crianças, através de propostas que respondessem aos seus interesses e necessidades, a formanda e o seu par pedagógico procuravam refletir com as crianças, em grande grupo, acerca das atividades desenvolvidas. Efetivamente, observou que nestes momentos as crianças exprimiam-se mais acerca do que para elas teve significado (Hohmann & Weikart, 2011), motivo pelo qual foi pertinente observá-las e escutá-las, procurando compreender como se sentiram ao realizar as atividades e refletir acerca das informações recolhidas da observação. Assim, a avaliação do projeto com as crianças ocorreu nos momentos de avaliação do dia, através da reflexão acerca da motivação, envolvimento e aprendizagens ao desenvolver as atividades propostas.

Considerando a formanda, a avaliação como uma reflexão em torno dos processos de aprendizagem da criança, procurando contribuir para o seu desenvolvimento e melhoria do processo educativo, teria sido relevante realizar inquéritos por questionário junto dos pais e membros da comunidade educativa. Assim, procurava efetivamente compreender e refletir acerca do realizado, de modo mais formal e contextualizado.

De forma a divulgar todo o processo, as crianças, com o apoio da formanda, do seu par pedagógico e da orientadora cooperante, elaboraram uma

dramatização de uma história, relativa ao tema, para os pais e como término do momento, um pequeno *PowerPoint*, onde foram evidenciados o processo da construção e posterior utilização da área. Este momento, permitiu que as crianças se sentissem valorizadas ao apresentarem todo o processo e o que conseguiram, evidenciando os seus interesses e necessidades no decorrer do projeto (Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011). Assim, nos momentos de avaliação do dia evidenciavam estar entusiasmadas com o momento de divulgação referindo que iam apresentar aos pais o pirata Diogo e brincar com eles na área que construíram. Efetivamente, procurou-se a comunicação com toda a comunidade educativa, algo que não foi conseguido como desejado. Em correlação com o capítulo II, é importante referir que os familiares não tinham acesso ao interior da instituição, sendo dificultada a comunicação do que era desenvolvido. No que respeita à restante comunidade educativa, com a exceção do grupo 1 do Jardim de Infância, não ocorreu comunicação nem divulgação do processo. Tal seria pertinente, pois é a comunicação efetiva que proporciona uma aprendizagem contextualizada (Sarmiento et al, 2009). Essa comunicação teria sido enriquecedora, pois através da colaboração e partilha com crianças de faixas etárias diferentes das do seu grupo poderiam ter ocorrido diversas aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Importa ainda referir que o projeto se prendeu nas barreiras físicas da instituição, apesar do esforço contrário da formanda e seu par pedagógico. As crianças do grupo apresentavam um pensamento concreto, necessitando contactar com as realidades para as compreenderem efetivamente (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Deste modo, seria essencial alargar o projeto para além da instituição, na procura de maximizar as oportunidades das crianças poderem aprender, partindo dos seus interesses (Antunes, 2001). Compreende-se, a necessidade efetiva de articulação com a comunidade envolvente, na procura de promover aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças (ME/DEB, 1997).

A formanda considera que o projeto explanado, que procurou partir dos interesses das crianças, tornou-se bastante motivador para as mesmas e adultos, que se envolveram ativamente (Katz et al, 1998) e possibilitou que desenvolvessem diversas competências e explorassem conteúdos relacionados com o tema. No entanto teria sido importante desenvolver a comunicação e articulação com a comunidade educativa e envolvente, bem como investir mais

na avaliação do mesmo, procurando refletir aprofundadamente e de modo mais contextualizado, visando a melhoria do processo educativo e o desenvolvimento da formanda (Estrela & Nóvoa, 1999).

Em consonância com o projeto referido foram desenvolvidos outros projetos de intervenção nos quais a formanda e o seu par pedagógico procuraram responder às necessidades e interesses observados nas crianças. Deste modo, é possível explicar a atividade de elaboração de biscoitos, surgida no seguimento de um pequeno projeto de intervenção relativo ao Dia do Pai. Assim, é importante explicar que em grande grupo e orientadas pela orientadora cooperante, formanda e seu par pedagógico as crianças debateram relativamente ao que queriam realizar para o dia já referido. Neste momento as crianças partilharam as suas ideias e refletiram acerca das mesmas, com o apoio da equipa educativa. Procurou-se assim desenvolver a democracia participativa e instigar as crianças a interagirem e refletirem em conjunto procurando compreender o que realizar e os motivos (Katz et al, 1998). Pretendia-se que cada uma criasse algo que para si tivesse significado, no entanto, como estiveram sem educador durante algum tempo, não houve possibilidade para que tal acontecesse, devido à gestão do tempo. Deste modo, todas as crianças expuseram as suas ideias, sendo a mais referida a elaboração de um doce. Assim, concluiu-se que se realizariam doces para os pais, motivo pelo qual as crianças trouxeram diversas receitas e escolheu-se, em grande grupo, qual se elaboraria. Após refletirem acerca das receitas, em grande grupo, as crianças decidiram que gostariam mais de realizar biscoitos, pois cada uma conseguia criar a forma que desejasse, o que não poderia acontecer nas receitas de bolos. Seguidamente, debateu-se sobre a forma como conseguiriam os recursos necessários tendo uma criança referido que ia pedir à avó. Após o referido, várias crianças explicaram que podiam solicitar o apoio de alguns familiares (mães, irmão, tios e avós) e, em grande grupo, concluíram que junto dos mesmos recolheriam os materiais necessários para a realização dos biscoitos.

A proposta permitiu que as crianças cooperassem com os familiares tornando o processo mais significativo e motivador para as mesmas. Durante a recolha das receitas algumas crianças conheceram um pouco mais da história da família e desenvolveram competências investigativas e sociais (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011). A partilha das receitas em grande grupo

possibilitou escutar e credibilizar as crianças (Vasconcelos, 2011), bem como desenvolver diversos conhecimentos acerca do modo de confecção de doces e competências sociais. Durante este momento partilharam o que encontraram e como, demonstrando-se orgulhosas pelo que realizaram e trouxeram, desenvolvendo a sua autoestima (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Durante o processo de recolha denotou-se o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, sendo que se procuraram implicar e responsabilizar pelas tarefas a que se propuseram (Katz et al, 1998).

No dia anterior ao dia do Pai a formanda explorou com o grupo a receita escolhida, construída através de imagens sequenciais e seguidamente questionou relativamente às crianças que queriam criar os seus biscoitos. Este momento foi difícil de gerir, pois todas colocaram os dedos no ar, deste modo, explicou que todos os realizariam, no entanto, não seria possível criarem-nos ao mesmo tempo devido à gestão do espaço e apoio a cada grupo. Compreende-se que a formanda mobilizou o questionamento de forma a escutar a vontade de cada criança, no entanto, não o fez do melhor modo, sendo que todos estavam motivados para se envolverem. Assim, a reflexão na ação permitiu que mobilizasse outra estratégia que lhe possibilitou responder aos interesses das crianças. Deste modo, apoiou-as a organizarem-se em pequenos grupos de quatro e atribuíram uma ordem, respeitando os interesses individuais (Hohmann e Weikart, 2011), sendo que as restantes escolheram desenvolver atividades autónomas nas áreas e juntamente com a orientadora cooperante terminar a construção de outros materiais que escolheram para oferecer aos pais.

Reflexivamente, a formanda considera que seria mais enriquecedor ostentar diversas imagens do processo de realização do biscoito e em grande ou pequenos grupos possibilitar ordená-las. Esta estratégia englobada nas atividades pré-numéricas, do ponto de vista psicogenético explanado por Piaget, permitiria que as crianças construíssem a sequência temporal do processo, mobilizando objetos concretos e processos significativos para as próprias, promovendo a construção progressiva do conceito de número, sendo que a sequência se relaciona com a ordinalidade do número (Fernandes, 1994).

Seguidamente, a formanda solicitou que os dois primeiros grupos se colocassem em volta de duas mesas que foram previamente cobertas com

papel vegetal. Em seguida, entregou a receita explorada no momento anterior, os recursos necessários e os alimentos recolhidos pelas crianças. Inicialmente decidiram as tarefas que cabiam a cada uma e em seguida realizaram-nas, apoiando-se. Deste modo, uma criança partiu os ovos e colocou-os no recipiente, de seguida outra pesou a farinha e juntou-a ao preparado. Seguiu-se o peso do açúcar e colocação do mesmo no recipiente, bem como da manteiga e no final uma criança misturou os alimentos e a massa foi dividida por todas. Durante esta atividade as crianças desenvolveram diversas competências e conhecimentos em colaboração, onde todos contribuíram para o desenvolvimento individual (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Seguidamente, com o apoio do responsável do dia a formanda e o seu par pedagógico dirigiram-se ao refeitório para cozer os biscoitos. Após serem trazidos para a sala e arrefecerem cada criança enfeitou o seu com pasta de açúcar. Este momento permitiu à criança a exploração individual, segundo os seus interesses (cor, textura, sabor, entre outros), construindo algo que para ela teve sentido (Hohmann e Weikart, 2011).

No dia do pai as crianças colocaram o que criaram em pratos de cor e consumiram os biscoitos com os familiares. Nesse dia, a receita foi afixada na sala com imagens do processo de realização, sendo explorada pelos mesmos com as crianças. Deste modo, a formanda observou algumas crianças a explicarem como fizeram os biscoitos, conseguindo descrever o processo e demonstrando que a divulgação e a partilha estavam ser importantes. Efetivamente, ao divulgarem o processo reconstruíram a sequência dos momentos e partilharam o que sentiram (Katz et al, 1998), o que possibilitou a formanda compreender que as atividades referidas possibilitaram às crianças desenvolver a sua autoconfiança. Assim, de modo a compreender melhor o que sentiram no desenvolver das atividades, a formanda, nos momentos de avaliação do dia, procurou refletir com as crianças acerca do desenvolvido. Compreende-se que nestes momentos se refletiu ainda em torno das aprendizagens e envolvimento das crianças, procurando a consciencialização, por parte das mesmas, das suas aprendizagens e atitudes, visando o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011). Ao observar as crianças durante estes momentos conseguiu refletir acerca das propostas e da sua ação no desenvolver das atividades. Efetivamente, algumas crianças explicaram que gostaram de mexer na massa dos biscoitos, outras que já sabiam usar a

balança e uma referiu ainda que em casa, com a mãe, também fez os biscoitos, mas que não ficaram tão bons.

Denota-se que com a atividade explicitada procurou-se desenvolver diversas competências e conhecimentos, através da cooperação e partilha em pequenos e grande grupos e exploração individual. Assim, eram efetivamente objetivos potenciar o desenvolvimento de competências sociais e individuais (relativas à competência literária, consciência lexical, noção de número, competências de pesquisa, motricidade, autonomia, responsabilidade, criatividade e sensibilidade estética). Compreende-se que a atividade apresentou um cariz lúdico e dinâmico, envolvendo ativamente as crianças na construção das suas aprendizagens. A formanda procurou escutá-las, demonstrando, no entanto, dificuldades em realizá-lo, devido à gestão das especificidades individuais e motivações. Como tal, procurou valorizar os conhecimentos prévios das crianças, através da partilha dos mesmos durante todo o processo (Bruner, 2011). Na planificação das atividades a formanda considerou as diversas áreas, compreendendo que interligando-as promovia o desenvolvimento holístico das crianças.

Efetivamente, ao longo da prática pedagógica supervisionada em EPE procurou promover atividades com cariz lúdico e que respondessem às necessidades e interesses das crianças do grupo, fomentando o envolvimento ativo e o desenvolvimento holístico das mesmas. Assim, como estratégia mobilizou o uso da narrativa, sendo que, em diversos momentos, observou que as crianças sentiam prazer em escutar histórias. Ao mobilizar a narrativa como motivação permitiu que os momentos seguintes das atividades se tornassem próximos emocionalmente das crianças e promoveu o interesse para os mesmos (Roldão, 2001). Com efeito foi possível observar que partindo do conto de uma história que as crianças se implicaram mais e demonstraram motivação no desenvolver das atividades (idem). Deste modo, a formanda procurou mobilizar diferentes estratégias e recursos para contar histórias, como o próprio livro e diversas dramatizações (teatro humano, teatro de marionetas, através do flanelógrafo e mobilizando fantoches), procurando tornar os momentos mais lúdicos e motivadores. A título de exemplo é possível referir uma atividade de semente de uma semente de erva, surgida do conto de uma história relativa ao crescimento de uma semente. Após a audição da história a formanda propôs uma atividade de semente, refletindo com as

crianças acerca dos recursos necessários. Durante o diálogo algumas crianças recorreram à história para sustentar o que referiam (exemplo: “Temos que por água. Na história a semente cresceu por causa da chuva que a ajudou” (M.)). A restante atividade desenvolveu-se em pequenos grupos (como forma de gestão de espaço e possibilitar o apoio às crianças), nos quais as crianças colocaram suposições e partilharam os seus conhecimentos e experiências, tornando-a mais significativa (Roldão, 2001). Em pequenos grupos, as crianças refletiram acerca da sementeação, organizando as tarefas que teriam que realizar e registando as ideias e suposições numa folha de registo, com o apoio da formanda e do seu par pedagógico. Deste modo, inicialmente ornamentaram o vaso onde iriam colocar a semente (construído em cartão, papel e sacos de plástico), em seguida, com o dedo, cavaram a terra e colocaram-na no espaço criado. Por fim, taparam-na e regaram-na, ocorrendo esta última tarefa todos os dias no momento da avaliação do dia. Nestes momentos, em grande grupo, as crianças observaram o crescimento e as transformações que a semente sofreu, desenvolvendo o léxico e observando a estrutura da relva e a importância da ação do sol, da água e da terra sobre os seres vivos. É importante referir que esta atividade era relativa a um projeto de intervenção solicitado pela instituição formal de educação respeitante à biodiversidade.

Durante toda a atividade a formanda procurou observar o que as crianças realizavam e apoiar aquando solicitada ou considerou necessário (respetivamente nos momentos de registo e orientação da observação e reflexões). Denota-se que ao mobilizar a narrativa como estratégia foram concretizados alguns conceitos mais abstratos (Roldão, 2001), com os quais as crianças tinham pouco contacto. Ao tornar os conceitos mais próximos das crianças, a formanda observou que refletiam mais acerca do que observavam, demonstrando melhor compreensão dos mesmos. É exemplo do referido a observação de uma criança (G.), que explicou que a erva não crescia porque a outra criança regava para fora do vaso (pois foi observado que o cartão exterior estava ensopado). Deste modo observação contínua e orientada (pela formanda e seu par pedagógico) permitiu a análise dos constituintes da planta, a mobilização dos conhecimentos e experiências, bem como novas aprendizagens relativas ao tema (Roldão, 2001).

Com efeito as crianças sentiam prazer em escutar e observar histórias e ao realizá-lo desenvolveram competências literárias, lexicais, gosto pela leitura e

potenciou, em algumas, a curiosidade pelo código escrito, explicitado através da utilização das histórias, por parte das mesmas e de revistas para o transpor para outros suportes (Hohmann e Weikart, 2011). Deste modo, a formanda observou que gradualmente algumas crianças procuravam o *stencil* de letras para escreverem o seu nome ou nome de outras crianças, bem como os nomes das crianças da sala (em formato de papel plastificado). Já no final do ano letivo, quando queriam oferecer algo que construíram ou desenharam a alguém, solicitavam que a formanda ou o seu par pedagógico escrevessem o nome dessa pessoa num outro papel para poderem copiar para o que realizaram. Efetivamente, com as ações descritas a formanda compreendeu que ao observarem-na e ao seu par pedagógico a lerem, as crianças tiveram contacto com a relação da escrita com leitura, compreendendo que a mesma verbalizava o código escrito (Mota, 2008).

A formanda, através da observação e reflexão, compreendeu que nos momentos de interação as crianças também desenvolviam a sua linguagem, motivo pelo qual procurou fomentar as interações durante a rotina diária. Deste modo, juntamente com o seu par pedagógico promoveu momentos de diálogo em grande e pequenos grupos, nos quais as crianças se expressaram ao seu ritmo. Ao possibilitar que se expressassem de modo verbal e não-verbal, fornecendo o tempo necessário para que as mesmas comunicassem valorizou-as e credibilizou-as, fomentando sentimentos de respeito e o desenvolvimento da autoestima (Hohmann e Weikart, 2011). Durante os diálogos as crianças partilharam ideias, conhecimentos e experiências, contribuindo para a reflexão conjunta e tomada de decisões (Idem). É exemplo do referido um debate em grande grupo surgido de um desentendimento entre duas crianças. Durante o momento da avaliação do dia uma das crianças (G.) explicou que estava zangada com o amigo e a outra (Ra.) retorquiu referindo que não tinha motivos. Deste modo, a formanda solicitou que explicassem o que se passava e a criança (G.) retorquiu que o Ra. lhe tinha tirado o relógio. Este mencionou que não era verdade, sendo que teria sido o próprio a dar-lho. As outras crianças do grupo intervieram no diálogo e a certo momento uma (Gi) explicou que o relógio teria sido emprestado e não dado. Em grande grupo procurou-se debater a diferença entre emprestar e dar algo, bem como a importância da partilha e do respeito, no qual as crianças procuraram partilhar as suas experiências e opiniões. Após a reflexão em grande grupo, a criança (G.)

explicou que emprestaria o relógio até ir embora, sendo que no final do dia a outra criança (Ra.) teria de o devolver. Compreende-se que ao ser fomentado tempo para que as crianças partilhassem as suas experiências, conhecimentos e opiniões, procurando refletir acerca destas, desenvolveram não só as suas competências comunicativas, a capacidade de tomada de decisões e resolução de problemas, bem como realizaram diversas aprendizagens relativamente aos temas explorados (Hohmann & Weikart, 2011). Ao expressarem-se e serem escutadas as crianças sentiram-se respeitadas pela formanda e restantes crianças e desenvolveram a confiança em si próprias e nos outros (Idem). Considerando o referido, a formanda considera relevante explicar o caso de uma criança, que ao momento da sua inserção e seu par pedagógico em contexto de estágio, observaram que a mesma não comunicava verbalmente com nenhuma outra criança ou adulto da instituição. Gradualmente e instigada pela formanda e seu par pedagógico, que procuraram estabelecer um clima de afetividade e confiança mútua, através da ligação emocional estabelecida, conseguiu comunicar, inicialmente apenas com as formandas, seguidamente com as assistentes técnica e operacional, até conseguir interagir verbalmente com as restantes crianças. A primeira interação verbal com as outras crianças ocorreu no momento inicial do dia no qual participou na canção dos bons dias, sendo respondida com entusiasmo por parte das outras crianças, formanda e seu par pedagógico. Gradualmente conseguiu comunicar com as outras crianças e até interagir nas explorações. Ao verbalizar possibilitou que as formandas e orientadora cooperante observassem que a criança tinha dificuldades em articular a letra g (“o rolinho rosta de saltar no mar” (R.)), procurando estratégias para a apoiar a ultrapassar a dificuldade, bem como comunicar o observado aos familiares e junto dos mesmos procurar ajuda. Compreende-se que ao valorizar a vontade de comunicar e possibilitando o tempo necessário para tal, as crianças sentiram-se valorizadas e desenvolveram confiança para intervir ativamente em todos os momentos (Hohmann e Weikart, 2011).

Assim, procurando valorizar os interesses e necessidades das crianças a formanda propôs atividades de exploração da voz aliada à exploração de movimentos corporais, pois observou que os jogos de expressão corporal eram, efetivamente, um interesse demonstrado por todas as crianças. Assim, nas atividades de expressão corporal promoveu o envolvimento ativo das crianças

na sua aprendizagem e a expressão através do jogo simbólico. Articulou ainda estas atividades com temas que estariam a ser explorados no momento. A título de exemplo é possível explanar uma atividade do domínio da expressão físico-motora com a intencionalidade de desenvolver os deslocamentos. Inicialmente a formanda explicou a atividade com um exemplo (modo de locomoção do Pinguim) e seguidamente as crianças mencionavam animais e ao som da música imitavam a locomoção e o som que esses animais emitiam. Quando a música parava tinham que se deslocar para os abrigos seguros (interior dos arcos das cores não referidas pela formanda, sendo que nos outros arcos se encontrava o predador do animal). É possível mencionar que a atividade se demonstrou desafiante para as várias crianças do grupo, sendo que por vezes algumas escondiam-se nos arcos onde se encontravam os predadores. Estas debatiam ainda entre si acerca dos predadores dos animais que imitavam, criando um enredo para cada exercício desenvolvido. Deste modo, é possível referir como exemplo o exercício de imitação da foca, no qual a formanda observou que as crianças sentiram dificuldades em locomoverem-se como o animal. Uma das crianças ficou muito perto de um arco da cor referida pela formanda e outra explicou-lhe que tinha que sair dali porque os tubarões adoram focas, principalmente as mais pequenas.

Durante a atividade a formanda observou que as crianças se encontravam bastante motivadas, exprimindo-o através dos sorrisos e envolvimento ativo. Esta, possibilitou que as crianças mobilizassem diversos conhecimentos acerca dos animais referidos (modos de locomoção, sons produzidos, predador e presa), bem como valorizar os seus conhecimentos prévios (Hohmann & Weikart, 2011).

A formanda considera que, ao longo da Prática Supervisionada em contexto de EPE, procurou que as estratégias, metodologias e materiais mobilizados fossem lúdicos, apelativos e que respondessem às necessidades e interesses observados (ME/DEB, 1997). Deste modo, desenvolveu diversos recursos para e com as crianças, com a intencionalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento holístico das crianças. Procurou, assim, rentabilizar diversos materiais reciclados e corresponder ao nível de desenvolvimento das mesmas. Compreende, no entanto, que por vezes não o conseguiu por questões de gestão de tempo, espaço e por procurar não promover discrepância com as ações realizadas pela orientadora cooperante e

instituição, buscando a coerência no processo educativo. A formanda considera que estaria e está a desenvolver-se como docente, motivo pelo qual procurou aprimorar as competências que considerou necessárias e que se encontram explicitadas no capítulo I, sendo um dos motivos pelo qual sentiu algumas dificuldades ao planificar e agir de modo a responder às especificidades individuais de todas as crianças (Formosinho, 2009). Deste modo, no subcapítulo seguinte procurará descrever e analisar algumas atividades desenvolvidas na prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Respeitante à prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.ºCEB é pertinente explicar que a formanda não mobilizou a metodologia de trabalho de projeto, no entanto, procurou desenvolver com as crianças o projeto de intervenção “Solidariedade”. Este foi desenvolvido em articulação com os grupos de EPE, 1.º C, 2.º A e 4.ºD. Contrariamente ao projeto explicado anteriormente, este não partiu dos interesses das crianças da turma, mas sim de orientações da direção da escola, que denotou a necessidade de explorar o tema solidariedade com as crianças. Esta já teria sido também observada pela formanda, seu par pedagógico e orientadora cooperante, sendo necessário aprofundar o tema. Denota-se que não há efetivamente a necessidade de um projeto partir de uma questão problema, podendo ser mobilizado para combater uma necessidade evidenciada pelas crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A planificação do projeto estabeleceu-se entre os formandos e orientadores cooperantes sendo que estes não encontraram uma forma de articular todas as crianças na planificação do mesmo. Deste modo, foram explanadas ao grupo as tarefas atribuídas, de entre as quais a criação de um texto dramático, sendo que estariam a abordar o conteúdo referido. Assim, em grande grupo explorou-se o tema “solidariedade”, valorizando os conhecimentos prévios das

crianças, pois cada uma contribuiu com o que sabia relativamente ao mesmo e experiências de vida. O escutá-las e permitir que debatessem sobre o tema, tornou-se bastante motivador para as mesmas, que o evidenciaram através do envolvimento e participação ativa durante todo o momento (Bruner, 2011). Deste modo, as crianças, inicialmente, partilharam os seus conhecimentos relativamente ao conceito solidariedade com as restantes crianças, refletindo-se, em grande grupo, sobre o significado do mesmo. Neste momento as crianças partilharam algumas atitudes e ações que consideravam solidárias na procura de explicar o que para cada uma significava o conceito. No entanto, a formanda observou que algumas crianças não compreendiam o significado de solidariedade, procurando explicá-lo e seguidamente expor alguns exemplos de ações solidárias que observou as crianças realizarem.

A ativação dos conhecimentos prévios permitiu que compreendessem, de modo mais significativo, o conceito, sendo que o articularam com o que já sabiam e experienciaram (Idem), demonstrando-o através de algumas experiências de vida posteriormente contadas.

Seguiu-se a construção do texto narrativo em grande grupo, no qual as crianças decidiram cooperativamente, através de um plano de texto, o que conteria e posteriormente foi escrito por todos. Este, permitiu a exploração dos conhecimentos das crianças relativos ao tema a planificar e o modo como os colocariam articuladamente com as ideias que imergiam (Niza, Segura & Mota, 2011). A formanda, durante o momento, sentiu alguma dificuldade em gerir os interesses de todas as crianças, colmatando-a com o apoio da orientadora cooperante. Desta forma, procuraram escrever todas as ideias no quadro e refletir acerca daquelas que mais se adequavam ao tema e a intenção do projeto de intervenção.

Após rever a constituição de um texto dramático com as crianças, a formanda solicitou que transformassem o que construíram, em grande grupo, num guião para a dramatização. Esta tarefa foi desafiadora para todas as crianças e motivou algumas para investigações autónomas acerca das características de um texto dramático. Assim, algumas crianças, na instituição, solicitaram o apoio da formanda para a construção do texto dramático. Esta, com o apoio do par pedagógico e orientadora cooperante apoiou as crianças com dificuldades, através da gestão da turma em pequenos grupos.

Na escolha do texto dramático que seria base do texto da turma, o processo democrático assumiu importância, motivo pelo qual foi decidido por maioria, com base nas características da qualidade textual do mesmo e cariz imaginativo, mobilizando, as crianças, para tal as suas conceções relativas ao tipo de texto, bem como valores de cidadania e morais (Katz et al, 1998). É exemplo do referido um texto lido por uma criança que se encontrava bastante imaginativo, no entanto, as crianças consideraram que não correspondia ao que queriam transmitir a quem observasse a dramatização, salvaguardando-se no texto final algumas referências do mesmo (“Mas, primeiro vamos equipar-nos com uma panela na cabeça, uma frigideira de escudo e uma colher de pau como espada!” (G.)). Com efeito, a formanda observou que quando era atribuída uma utilidade prática às produções escritas das crianças, que estas se demonstravam mais motivadas e empenhadas. Denota-se que a atribuição de cariz utilitário aos textos motivou as crianças que procuraram empenhar-se na tarefa de construção do mesmo, desenvolvendo os seus conhecimentos e competências. Na decisão as crianças debateram sobre as características dos textos partilhando os seus conhecimentos e interesses, desenvolvendo as suas competências sociais e reflexivas, bem como novos conhecimentos relativos ao texto dramático. Apesar das potencialidades das atividades de escrita explanadas, a formanda considera que a construção do texto em grande grupo foi um momento difícil de gerir, devido às diversas ideias surgidas, bem como direcionou o texto dramático, pois algumas crianças pouco se desviaram do texto narrativo. Efetivamente, a formanda compreende que se definissem apenas as personagens e cenários que os textos dramáticos corresponderiam mais aos interesses individuais dos seus produtores (Niza, Segura & Mota, 2011). No entanto, as atividades mencionadas possibilitaram que as crianças compreendessem a estrutura do texto dramático e o conseguissem distinguir do texto narrativo referindo aspetos de distinção.

Após a escolha seguiu-se uma nova exploração do mesmo, através de atividades que contemplaram a mobilização das TIC propostas pela formanda (explicadas posteriormente no presente subcapítulo) e exploração da voz através de canções relativas ao tema (cantadas posteriormente no momento de divulgação). Das atividades referidas partiu-se para os ensaios do teatro e construção dos adereços, individualmente e em pequenos grupos, em atividades que articularam três domínios da área curricular das Expressões

Artísticas e Físico-Motoras (domínio da Expressão Musical, Dramática e Plástica). Durante todo o projeto procurou-se, com algumas atividades e diálogos, explorar o conceito solidariedade e o apoio dos familiares, compreendendo algumas ações solidárias que realizavam e o motivo das mesmas.

A avaliação ocorreu em diversos momentos através da reflexão conjunta sobre os processos, aprendizagens e envolvimento, bem como de inquéritos por questionário passados às crianças da turma. A reflexão em grande grupo potenciou a consciencialização, por parte das crianças, do que efetivamente aprenderam e do seu gradual desenvolvimento. É exemplo do referido, uma criança que explicou que sentia menos dificuldades em escrever textos narrativos (A.), pois conseguia estruturá-los previamente.

As metodologias e instrumentos de observação (observação direta e indireta e inquéritos por questionário) possibilitaram que a formanda refletisse acerca do processo desenvolvido, compreendendo que ter sido importante que as crianças intervissem no processo de planificação, bem como teria sido pertinente aprofundar mais o tema, como sugerido pelos educandos. Reflexivamente a formanda considera prejudicial a imposição do tema não ressaltando os interesses das crianças. No entanto, devido ao explanado, em cooperação com o seu par pedagógico e orientadora cooperante procuraram que as atividades desenvolvidas respondessem às necessidades e interesses das crianças, visando a motivação e consequente envolvimento ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, motivadas pelos seus interesses e objetivos as crianças procuraram implicar-se (Vasconcelos, 2011), com o apoio da formanda, seu par pedagógico e orientadora cooperante.

A divulgação, que ocorreu no auditório do conservatório do Porto em cooperação entre as diversas crianças, formandos e orientadores cooperantes, permitiu explanarem à restante comunidade educativa o que realizaram, potenciando a motivação e consequente envolvimento ativo das mesmas (Katz et al, 1998). Como exemplo é possível destacar citações de duas crianças “ Professora eu escrevi três páginas e a minha mãe ajudou-me! Pesquisamos na internet!” (S.), “ Professora Sara eu já sei as minhas falas. Estive a ler muitas vezes!” (D.). Deste modo, compreende-se que as crianças sentiram que a apresentação iria enaltecer o que desenvolviam (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) e procuraram envolver-se cada mais. Com a divulgação

denotou-se que sentiram orgulho em si mesmas e no que conseguiram, sendo notório o desenvolvimento da autoestima de algumas crianças, que evidenciaram noutros momentos essa necessidade (J.M., J.O. e Af.).

É relevante explicar que a comunicação com a comunidade envolvente não se efetuou, apesar dos esforços da formanda e par pedagógico. Deste modo, contemplou-se a recolha de materiais e alimentos para instituições de solidariedade, sendo entregues pelas crianças que estavam envolvidas no projeto, no entanto, alguns docentes apresentaram inibições relativas a esta proposta. Compreende-se que a comunicação com a comunidade envolvente teria sido importante pois permitia valorizar as crianças como atores sociais (Sarmiento et al, 2009) e melhor compreensão do conceito de solidariedade por parte das mesmas, devido à transferência do mesmo para a realidade. Debateu-se ainda a proposta de divulgação aos familiares das crianças do grupo que seriam convidados a assistir a uma apresentação criada pelos mesmas na sala, sendo contraposta pela docente devido às diversas atividades desenvolvidas pela instituição durante essa semana. Possibilitar que apresentassem aos familiares todo o processo realizado, exprimindo o que sentiram e as aprendizagens realizadas, potenciaria sentimentos de valorização, bem como a sistematização das aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Efetivamente, a formanda considera que o um aspeto positivo a ressaltar no projeto foi a articulação de diversos grupos proporcionando os benefícios que o trabalho colaborativo e cooperativo proporcionaram, a valorização das especificidades individuais de cada criança (Spodek & Saracho, 1994) e articulação dos diversos conhecimentos e competências. Um outro, foi a comunicação que se efetuou com as diversas famílias através de investigações autónomas e solicitadas relativamente a alguns conteúdos e competências como as características de um texto dramático, o conceito de solidariedade e atitudes e comportamentos. Deste modo, com o apoio dos familiares, da formanda, par pedagógico e orientadora cooperante os educandos desenvolveram competências de observação e de pesquisa, na procura de responder a questões concretas e reais, possibilitando que a aprendizagem ocorresse através da descoberta (Roldão, 1994).

Considerando o referido, a formanda compreende que o processo de ensino e aprendizagem é bastante complexo, motivo pelo qual procurou refletir

durante toda a sua prática pedagógica supervisionada visando o desenvolvimento profissional e melhoria do processo educativo. Assim, importa ainda refletir acerca de algumas atividades propostas de modo a compreender melhor a prática desenvolvida com as crianças.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, a formanda procurou mobilizar a articulação curricular explanada no primeiro capítulo possibilitando a construção de um “saber global e unificador” (Fernandes, 1994, p. 20), por parte das crianças e que relacionassem conceitos de diversas áreas (Becker, 1994). Importa mencionar que a formanda procurou que algumas abordagens de novos conteúdos partissem de questões problema, com o objetivo de promover o raciocínio e colocar a criança em processos de aprendizagem ativos e desafiadores. No que respeita à área curricular de Matemática, a formanda observou que quando apenas calculavam as crianças desenvolviam a técnica de cálculo, paralelamente, ao envolverem-se na resolução de problemas desenvolveram o raciocínio empírico-dedutivo (Ponte & Serrazina, 2006). Com efeito, procurou que os problemas colocados permitissem que as crianças se baseassem nos seus conhecimentos e experiências, partindo das questões mais simples para as mais complexas. Ao aumentar a complexidade das questões colocadas possibilitou que as crianças alcançassem gradualmente níveis mais elevados de raciocínio (Fernandes, 1994). As diferentes formas de resolução (individual e conjunta), possibilitaram atitudes intelectuais e comunicativas diferenciadas. Deste modo, aquando as questões problemas foram resolvidas em pequenos ou grande grupos as crianças partilharam o seu raciocínio, assimilando novos modos de pensar e integrar a informação. Nos momentos de raciocínio conjunto partilharam ideias e passos a considerar permitindo descortinar a resolução e possibilitando que a aprendizagem ocorresse através do diálogo (Ponte & Serrazina, 2006).

A título de exemplo é possível referenciar uma atividade que articulou as áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio. Esta consistiu na resolução de uma questão problema colocada pela formanda, em grande grupo, relativa ao número de habitantes por concelhos no distrito do Porto, sendo que respeitante à área de Estudo do Meio estariam a ser abordados os conceitos de distrito, concelho e freguesia e na área de Matemática a leitura e escrita de números, bem como a resolução de problemas com números entre a

dezena de milhar e o milhão. Na resolução as crianças partilharam as suas ideias e o seu raciocínio, sendo através do diálogo que conseguiram alcançar a solução para as questões que gradualmente a formanda foi colocando ao grupo. Com a colocação de questões problema as crianças sentiram-se desafiadas e motivadas, razão pela qual a cooperação na resolução possibilitou o desenvolvimento individual (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Deste modo, durante a atividade as crianças debateram, em grande grupo, acerca da melhor estratégia para revolverem a questão colocada. A formanda procurou intervir colocando questões orientadoras e possibilitar que através da reflexão conjunta acerca das questões conseguissem responder gradualmente à questão inicial.

Com efeito, a formanda procurou propor atividades que promoveram o trabalho em grande e pequenos grupos, compreendendo que a cooperação e colaboração promove o desafio e o envolvimento ativo das mesmas. Ao partilharem experiências, conhecimentos, opiniões e ideias, as crianças desenvolveram diversas aprendizagens, detendo um papel ativo na construção das mesmas (Fernandes, 1994). No entanto, os momentos de exploração individual foram efetivamente mobilizados possibilitando à criança o autoconhecimento, consciencialização das aprendizagens individuais, bem como o desenvolvimento das atividades ao seu ritmo.

Compreendendo a necessidade de promover atividades potenciadoras de aprendizagens significativas a formanda procurou a ligação com a realidade das crianças, contemplando o cariz prático dos conteúdos explorados. Com efeito, nas propostas procurou contemplar a relação dos conteúdos abordados com o contexto das crianças, conseguindo essa articulação com a concretização dos mesmos. Efetivamente, ao relacionar os conteúdos abordados com as experiências e conhecimentos das crianças a formanda possibilitou que estas relacionassem os novos conhecimentos com os anteriores, possibilitando que as aprendizagens fossem mais significativas para as mesmas (Bruner, 2011). Roldão (1994), refere que o conhecimento significativo para a criança surge das ações sobre os objetos, motivo pelo qual a formanda procurou abordar os conceitos com materiais concretos e significativos para as crianças. Ao longo da prática pedagógica supervisionada a formanda pôde observar que quando os conceitos eram relacionados com a realidade das crianças através de materiais concretos, a capacidade que as mesmas demonstravam em mobilizá-

los para os outros contextos era maior, denotando melhor compreensão dos mesmos (Roldão, 2001). A título de exemplo é possível explanar uma atividade de construção de um corpo humano em tamanho real, com os órgãos pertencentes ao sistema digestivo. Esta contemplou a articulação curricular entre as áreas de Estudo do Meio (no que respeita aos órgãos do sistema digestivo e suas funções) e Expressões Artísticas e Físico-Motora (respeitante ao domínio de expressão artística). Em colaboração, as crianças construíram um corpo humano do seu tamanho (em EVA) e colocaram os órgãos associados ao sistema digestivo (construído em cartolina), com recurso ao seu próprio corpo e manual de Estudo do Meio. Durante a atividade referida procurou-se refletir acerca dos locais dos órgãos e ações que exerciam durante a digestão, sendo necessário que as crianças sentissem os do próprio corpo. Posteriormente, quando ingeriam algum alimento (no momento do recreio) as crianças procuravam sentir os órgãos e referir algumas ações dos mesmos (exemplo: “ O bolo alimentar está preso no esófago” (S.)). Denota-se que ao relacionar os conceitos explorados com a realidade das crianças, as atividades tornaram-se mais motivadoras e as aprendizagens significativas, sendo mais facilmente mobilizadas para outros contextos (Hohmann & Weikart, 2011).

A formanda observou ainda que quando motivadas as crianças procuravam envolver-se mais nas atividades. Neste sentido, Giasson (2000) explana a necessidade da motivação no que respeita à leitura, sendo que a afinidade do leitor com o texto e os interesses específicos relativamente ao mesmo afetam decisivamente a sua compreensão. No desenvolver de atividades que contemplavam a leitura a formanda procurou mobilizar estratégias e metodologias diversas, considerando que as estruturas afetivas desempenhariam um papel fundamental na compreensão dos textos explorados, a par das estruturas cognitivas (Giasson, 2000). Assim, como motivação para a leitura e exploração prévia do tema procurou desenvolver algumas dramatizações e explorações relativas ao título, imagens, objetos e sons relacionados com o texto, de formas dinâmicas, procurando relacionar afetivamente as crianças com o mesmo. A ativação dos conhecimentos prévios potenciou estruturas cognitivas capazes de o compreenderem (Idem). Considerando o referido a formanda desenvolveu uma atividade de pré-leitura, na qual juntamente com o par pedagógico realizou uma dramatização que possibilitou explorar o tema do texto. Este relacionava-se com o vírus da gripe,

motivo pelo qual, articulado com o tema desenvolvido durante a semana na qual se realizou a atividade, representou um Rei Mago que teria ficado doente, utilizando diversos recursos (coroas, pantufas, lenços, entre outros). Durante o momento a motivação foi notória sendo que as crianças se fixaram no que estava a ser desenvolvido e na reflexão conjunta (após a dramatização) sobre o realizado todas procuraram intervir, relacionando o que observaram na dramatização com as suas experiências de vida.

Nos momentos de leitura, por vezes, a formanda procurou que a primeira fosse realizada por si, compreendendo que estaria a permitir que as crianças observassem a dicção, fluência, entoação e o respeito pela pontuação e apoiou-as a compreenderem alguns processos de leitura mobilizados, através da explicitação dos mesmos (Silva, Bastos, Duarte & Veloso 2011). Lemos (2005) explica que o docente é considerado pela criança como um modelo, motivo pelo qual quando leu primeiramente o texto possibilitou que observassem um modelo de leitura do mesmo. Efetivamente, quando as crianças liam, davam mais entoação às falas e respeitavam mais a pontuação do texto. É importante explicitar que ao lerem em voz alta, segundo Holmes (1985), citado por Giasson (2000), a probabilidade de compreensão é menor, motivo pelo qual a primeira leitura por parte da formanda, em alguns momentos, foi pertinente na promoção da compreensão do texto.

Assim, de forma a tornar os momentos de leitura mais motivadores e instigar o gosto por ler procurou mobilizar recursos diversos (Giasson, 2000). É exemplo do explanado a leitura de um texto do manual de Português na procura da promoção da compreensão do texto lido e fomentar o gosto pela leitura. Deste modo, a aula iniciou-se com a partilha de imagens por parte das crianças e formanda relativas ao festejo do dia dos reis em alguns países. Seguidamente apresentou ao grupo um bolo-rei, que falou (por intermédio do computador e colunas) com as crianças e propôs a leitura de um texto. Para tal teriam que desfolhar o manual na busca de um, relativo a ele. A atividade foi orientada no diálogo do bolo com as crianças, sendo que o próprio leu o texto encontrado, solicitou novas leituras, colocou questões e orientou a resolução de uma ficha do manual. Durante todo o momento a formanda interveio dramatizando o papel de apoiante do bolo-rei, colmatando as imprevisibilidades do contexto. Denotou-se ao longo da atividade referida a motivação das crianças e curiosidade relativa ao modo como bolo poderia estar

a falar (“ Oh professora! O bolo está falar mesmo a sério?” (L.)). A reflexão em torno de práticas festivas relativas ao dia e exploração de uma lenda popular associada ao bolo-rei (a fava colocada no bolo para decidir qual dos reis-magos entregaria primeiro a oferenda), que articulou o texto que iria ser lido com o dia vivido e na qual as crianças partilharam as suas experiências e conhecimentos, possibilitou a posterior compreensão do texto (Silva et al, 2011), evidenciada no momento que se seguiu à leitura. Assim, compreende-se que o próprio contexto (ambiente físico e interações) afetou a compreensão na leitura, no qual a formanda observou que ao analisarem o texto em grande grupo as crianças conseguiram retirar e inferir mais informações (“O bolo-rei mereceu ser comido, porque ele mandou que todos os bolos fossem comidos... e ele é um bolo!” (M.)) e consequentemente compreendê-lo melhor (Giasson, 2000).

Com a atividade explanada compreende-se que a formanda procurou ainda mobilizar o manual de forma intencional e criativa, compreendendo que este pode ser, se articulado com estratégias inovadoras, um recurso capaz de ajudar as crianças a mobilizarem os seus conhecimentos (Cabral, 2005). Assim, a formanda, em algumas atividades, procurou mobilizar como recurso complementar ao manual, as TIC, na procura de que o processo de construção do conhecimento ocorresse através da descoberta (Flores, Escola & Peres, 2011b). Procurou-se assim, ao mobilizar as TIC, que promovessem a motivação e o envolvimento das crianças nas atividades. Efetivamente, promoveram a participação e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem, mediado pela socialização. Com efeito, nas atividades nas quais as TIC foram mobilizadas como recurso as crianças procuraram envolver-se mais e demonstraram-se mais motivadas e curiosas com o que se seguia. Ao mobilizar as TIC a formanda possibilitou que as crianças observassem e interagissem de uma forma motivadora com os conceitos e recursos, através do desafio promovido nas propostas (Idem). Como exemplo é possível explicar a aula de exploração do texto criado pelas crianças, articulada no projeto “Solidariedade” explorado no presente subcapítulo. Nesta, a formanda procurou mobilizar as TIC como recurso e promoveu a interação e autonomia no desenvolvimento das tarefas. Inicialmente apresentou uma imagem relativa ao texto e solicitou a análise por parte das crianças, que se envolveram e interagiram entre si durante todo o momento, concluindo que a mesma

poderia ilustrar o texto referido. A partilha de ideias, opiniões e conhecimentos possibilitou a descoberta e a aprendizagem (Spodek & Saracho, 1994).

Seguidamente expôs um *PowerPoint* dinâmico com a imagem de algumas casas explicitando que aludia à história por eles criada. Na imagem era possível ver dois símbolos situados em casas diferentes, motivo pelo qual algumas crianças referiram que a história ocorria em dois locais, mencionando-os. Como tal, a formanda solicitou a uma criança que carregasse então no primeiro local que acreditavam corresponder ao primeiro momento, alertando no entanto, que havia a necessidade de silêncio para se poder escutar o som. Ao longo da leitura a formanda observou que as crianças a acompanhavam com entusiasmo, não descolando o olhar do *PowerPoint*. Quando terminou, escutaram-se as leituras seguintes correspondentes às cenas que ocorriam na outra casa. Durante a leitura (com vozes diferentes para cada personagem), as crianças demonstram-se motivadas e concentradas.

Como momento de pós-leitura, a formanda solicitou a organização em grupos de sete crianças, apoiando-as nesse momento e propôs a realização de um quiz relativo ao texto, utilizando os telemóveis e as tablets, em grupo. Sendo que não era permitido pela instituição as crianças utilizarem os seus equipamentos, a formanda forneceu a cada grupo um dos aparelhos referidos, explicando que seria necessário circular por todas as crianças. Durante esta atividade as crianças demonstram-se bastante entusiasmadas, criando por vezes alguma agitação, e procuraram envolver-se ativamente durante todo o momento e apoiaram-se na procura das respostas. O envolvimento, motivação e cooperação durante o jogo foi evidente e possibilitou a compreensão, em pequenos grupos, do texto (Giasson, 2000), de modo significativo, dinâmico e lúdico (Flores, Escola & Peres, 2011b).

Alguns aspetos a melhorar considerados pela formanda, prendem-se com a explicação do funcionamento dos aparelhos e jogo, sendo que inicialmente algumas crianças demonstraram dificuldades em utilizá-los (Arends, 2008) e a preparação prévia dos mesmos, devido ao tempo despendido na colocação do *site* correto e passes de entrada.

Devido aos recursos físicos da instituição nem sempre foi possível mobilizar as TIC, motivo pelo qual a formanda procurou utilizar diversos recursos. É exemplo do referido, uma aula com o objetivo de exploração das sequências,

na qual foram mobilizados cartas, muros numéricos e o jogo do “Quem quer ser milionário”. Nesta, inicialmente, a formanda solicitou que algumas crianças jogassem o jogo das cadeiras, tendo previamente organizado a sala para que tal pudesse ocorrer de forma segura e visível para as crianças (Oliveira-Formosinho et al, 2013). De modo a respeitar os interesses das mesmas explicou a impossibilidade de todos jogarem no momento, devido à gestão do tempo e espaço, no entanto, iria ceder posteriormente algum tempo para que todos o pudessem realizar. Esta tarefa demonstrou-se interativa onde todas as crianças procuraram envolver-se para determinar a sequência envolvida, na qual partilharam ideias e conhecimentos (Fernandes, 1994). As questões orais de orientação colocadas pela formanda e a esquematização por parte de uma criança, apoiada pela mesma, possibilitaram a concretização e sistematização das ideias exploradas de modo explícito, o que permitiu a mobilização do processo para outros contextos (Arends, 2008). Como exemplo é possível explanar a atividade de exploração dos transportes onde algumas crianças, autonomamente, sistematizaram as informações recolhidas no quadro.

Ao jogo das cadeiras seguiu-se a exploração de sequências através de cartas em tamanho A4, com registo. Inicialmente a formanda questionou as crianças relativamente a alguns naipes e seguidamente exemplificou uma sequência. As crianças conseguiram realizar o exercício com gradual autonomia, devido à compreensão dos processos mobilizados (Idem). Reflexivamente a formanda considera a necessidade explícita de exploração de todos os naipes com o grupo, sendo que algumas crianças apresentaram dificuldades em realizar inicialmente o exercício por insuficiência da informação referida. Arends (2008) enfatiza a necessidade de explicitação das informações e processos envolvidos, potenciando, deste modo, gradual autonomia na mobilização dos mesmos. Através do apoio individualizado e exploração de todas as sequências, em grande grupo, a formanda conseguiu colmatar a necessidade evidenciada por algumas crianças relativa aos naipes (Fernandes, 1994), possibilitando que o momento se tornasse motivador e dinâmico. Os recursos mobilizados (cartas A4 e folha de registo), foram inovadores, motivo pelo qual foi possível observar a motivação e envolvimento ativo das crianças durante a atividade, que se voluntariavam para completar as sequências no quadro, mobilizando as cartas. Nos últimos exercícios propostos foi visível a procura

de autonomia pelas crianças, através da dinâmica ativa observada. Individualmente procuraram realizar os exercícios sem o apoio da formanda ou da resolução no quadro, evidenciando a compreensão dos processos envolvidos através da mobilização autónoma dos mesmos (Roldão, 2009). A dinâmica individual promoveu o confronto de saberes e a consolidação dos conhecimentos ao próprio ritmo, na qual as crianças se consciencializaram dos processos mobilizados (Niza, 1998). A formanda considera que um aspeto a melhorar na atividade seria a explicitação correta da regra de cada sequência, pois solicitou apenas que indicassem a operação utilizada, no entanto, ao mobilizar cartas foi necessário atender ainda ao naipe e à cor. A explicitação da regra permitia que gradualmente todas as crianças se inteirassem do processo envolvido, desenvolvendo a sua autonomia na realização dos exercícios (Ponte & Serrazina, 2006), no entanto, colmatada, como referido, através do apoio individualizado. Devido à motivação e entusiasmo observados e dinâmica ativa promovida, a formanda possibilitou que cada criança desenvolvesse a atividade ao seu ritmo, sendo necessário ceder mais tempo que o planificado. Deste modo, observou a impossibilidade de realização das duas próximas atividades planeadas, questionando o grupo relativamente ao referido. Assim, procurou explicitar quais as duas atividades que planificou propor, solicitando que a apoiassem na decisão. Ao mobilizar a estratégia referida a formanda possibilitou o desenvolvimento da democracia e capacidade de decisão (Oliveira-Formosinho et al, 2013), instigando o envolvimento ativo das crianças na decisão do processo de ensino e aprendizagem, respeitando e valorizando os seus interesses, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais e individuais (Niza, 1998).

Por decisão unânime desenvolveu-se o jogo “Quem quer ser milionário”, na qual se explorou os elementos observados (apresentador, concorrentes, questões e locais de resposta). Assim, a formanda forneceu os recursos (giz, placas revestidas de papel autocolante preto e cartões com as questões) e apoios necessários e as crianças, com gradual autonomia, desenvolveram o jogo, concorrendo em pares e alternando os apresentadores. Durante a atividade os pares, em conjunto, dialogavam acerca das questões e procuravam resolvê-las para encontrar as soluções. Quando terminavam escreviam a solução no cartão (à vez) e levantavam-no, sendo o apresentador que corrigia as respostas. Importa referir que caso a formanda observasse que

várias crianças respondiam incorretamente às questões, procurava parar o jogo e explorá-las com as mesmas.

Denota-se o caráter dinâmico potenciado, que fomentou o desenvolvimento de competências sociais e individuais (Parra & Saiz, 1996), bem como a consolidação de alguns conteúdos da área curricular de Matemática explorados até ao momento (Idem). Compreende-se que durante a aula a formanda procurou a articulação horizontal dos conteúdos, instigando o pensamento articulado (Fernandes, 1994). Com as propostas ao longo da aula e a gestão do grupo procurou agir na ZDP dos educandos, iniciando-a com questões mais simples e correspondentes ao nível de desenvolvimento das crianças e aumentando gradualmente a complexidade das mesmas o que possibilitou que algumas crianças, com o apoio da formanda e outras crianças, alcançassem níveis de desenvolvimento mais complexos. O possibilitar a visualização fomentou a compreensão dos conceitos e processos envolvidos.

Denota-se que a formanda sentiu dificuldades em ambos os contextos em adequar o processo educativo a todas as crianças do grupo, contudo, no 1.º CEB evidenciou maior complexidade ao desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica. Neste contexto observou que algumas crianças evidenciavam dificuldades de aprendizagem e necessidades emocionais, bem como estava diagnosticada uma criança com NEE, motivo pelo qual refletiu mais aprofundadamente acerca da diferenciação pedagógica, considerando necessário assegurar o sucesso de todas as crianças independentemente das suas especificidades individuais (Lei n.º 65/2015, de 13 de julho). Assim, procurou planejar atividades que contemplassem diferentes graus de complexidade e gestão do grupo, procurando o acompanhamento individualizado às crianças que evidenciavam mais dificuldade e que todas conseguissem alcançar as competências contempladas pelo ME para o 3.º ano. Denota-se que procurou diferenciar mas não individualizar, promovendo o desenvolvimento da confiança em si próprias e consequentemente da autoestima (Tomlinson, 2008). Deste modo, procurava propor a mesma atividade para todas as crianças, considerando, por vezes, diferentes graus de complexidade ou utilização de recursos de apoio. É exemplo do referido, uma atividade enquadrada na área curricular de Matemática na qual as crianças resolveram individualmente exercícios relacionados com o algoritmo da multiplicação, propostos pela formanda. Através da observação participante

em momentos anteriores compreendeu que uma criança não conseguia realizar o algoritmo da multiplicação por não saber a tabuada. Deste modo, solicitou que utilizasse o registo da tabuada do manual, observando que ao fazê-lo, a criança conseguiu realizar os algoritmos propostos. Efetivamente, ao mobilizar o recurso a criança conseguiu ultrapassar umas das suas dificuldades (resolver o algoritmo da multiplicação) e em momentos seguintes procurou resolver os exercícios propostos relativos à multiplicação com mais autonomia e com menor utilização do recurso.

Atendendo à explicitação de algumas estratégias e metodologias mobilizadas pela formanda ao longo de toda prática pedagógica supervisionada denota-se que procurou que a sua prática respeitasse os interesses e necessidades das crianças dos dois grupos. Compreende-se, no entanto, que sentiu dificuldades em realizá-lo, devido à sua própria maturação como futura docente (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002), como às imposições da instituição e articulação com as práticas desenvolvidas pelas orientadoras cooperantes e respeito pelas vontades das mesmas, procurando valorizar os seus conhecimentos profissionais. Como referido no capítulo II a heterogeneidade dos grupos era visível a vários níveis, motivo pelo qual a formanda sentiu dificuldades em adequar o processo de ensino e aprendizagem às especificidades individuais, procurando refletir sistematicamente acerca do referido, na busca de práticas capazes de atender às necessidades e características individuais das crianças e instigar o seu desenvolvimento profissional. A observação contínua aliada à reflexão sistemática visou assim a procura de melhoria do processo educativo desenvolvido e a maturação profissional da formanda (Estrela, 1994). A reflexão conjunta em díade e tríade potenciou a observação intencional e compreensão de alguns fenómenos relativos à instituição, famílias e crianças, bem como o desenvolvimento das estratégias e metodologias mobilizadas pela formanda, contribuindo indubitavelmente para o seu desenvolvimento (Sá-Chaves, 1996). Esta promoveu ainda a articulação das propostas promovidas com as das orientadoras cooperantes e par pedagógico, na procura de um processo educativo coerente e articulado.

REFLEXÃO FINAL

A formação inicial de docentes é considerada pela formanda como a primeira etapa de formação, proporcionando o desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes, valores e competências, necessários para a ação docente e possibilita a experiência em contexto (Formosinho, 2009). No entanto, esta não ocorre pela acumulação de experiências e conhecimentos mas sim pela reflexão crítica acerca dos mesmos, pois é a reflexão que permite a reconstrução do conhecimento e a consciencialização das práticas desenvolvidas, sendo basilar para o desenvolvimento dos formandos (Sá-Chaves, 2005). A prática pedagógica supervisionada fomentou, assim, inúmeras aprendizagens desenvolvendo a formanda a nível profissional e pessoal. Com esta unidade curricular a formanda desenvolveu as suas capacidades de observar, planificar, agir, refletir e avaliar (Estrela, 1994), procurando articular o que planificava com as informações e conhecimentos emergidos da observação e reflexão. A mesma considerava assim a necessidade de atender às especificidades individuais das crianças para conseguir efetivamente promover o desenvolvimento das mesmas. No entanto, a flexibilidade de atuação na prática foi com efeito uma dificuldade sentida, devido à inexperiência da observação intencional de todo o ambiente educativo e consequente reflexão na ação.

No desenvolver das propostas, a formanda denotou que a intervenção das crianças as tornou mais enriquecedoras e capazes de responder aos seus interesses e necessidades. Efetivamente, as crianças procuravam desenvolver as atividades propostas de acordo com os seus interesses, orientando-as segundo as suas motivações, através das ações e diálogos. Considerando o explanado ao longo do relatório, denota-se que a formanda procurou mediar o processo educativo com as crianças, fomentando a capacidade de decisão, principalmente em contexto de EPE. A afetividade sentida promoveu um clima de confiança, que facilitou que a aprendizagem das crianças ocorresse por descoberta (Hohmann & Weikart, 2011).

A intervenção e apoio do seu par pedagógico, orientadoras cooperantes e reflexão com as supervisoras institucionais, promoveram a colaboração positiva, que sem a qual diversos momentos teriam sido comprometidos. Deste modo, a partilha de conhecimentos e experiências e a reflexão e avaliação em torno da prática desenvolvida pela formanda, fomentou o seu crescimento profissional e melhoria do processo educativo (Sá-Chaves, 1996).

Os diálogos, observação e reflexão sistemática promoveram a compreensão de alguns fenómenos e a avaliação qualitativa e possibilitaram a consciencialização de aspetos positivos e negativos do desenvolvido, procurando a formanda, conjuntamente com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais a melhoria das práticas que desenvolvia. Aquando sentia dúvidas, a formanda procurou o apoio do par pedagógico e sugestões das orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais devido à experiência e conhecimentos evidenciados pelas mesmas. É de realçar que nem todos os momentos planeados foram bem-sucedidos devido a competências que estariam a ser desenvolvidas pela formanda, como a observação, a reflexão *a priori*, na ação e *a posteriori*, comunicação com elementos da comunidade educativa e envolvente e adequação de estratégias e metodologias propostas ao que emergia da observação na ação.

A gestão do grupo e do tempo, bem como fomentar o desenvolvimento das crianças através de propostas que respondessem aos seus interesses e necessidades, foi efetivamente complexo, contemplando-se como um desafio às competências da formanda. Como tal, procurou construir recursos facilitadores da aprendizagem, potenciando a descoberta através da experiência sensorial, transformando os conceitos mais abstratos e de difícil compreensão em algo mais concreto e próximo emocionalmente das crianças (Roldão, 2001). Efetivamente, a formanda considera que algumas práticas desenvolvidas por si, pelo seu par pedagógico e orientadoras cooperantes poderiam ter sido diferentes e mais adequadas às crianças dos grupos. Deste modo, atenta que os projetos deveriam ter partido dos interesses ou necessidades evidenciadas pelas crianças, pois, como observou no desenvolvimento do projeto explorado no capítulo III, referente à prática pedagógica supervisionada em EPE, quando tal ocorre as crianças sentem-se mais motivadas a envolver-se e as aprendizagens são mais significativas (Katz et al, 1998). A formanda considera ainda a necessidade de respeitar a rotina diária estabelecida, pois, no desenvolver da prática pedagógica supervisionada em EPE denotou que quando se alterava constantemente a rotina diária do grupo, as crianças demonstravam-se mais agitadas e menos recetivas às propostas. Com efeito, as crianças necessitam de uma rotina diária estabelecida de modo a organizarem as atividades de jogo autónomo nas áreas

que ambicionam desenvolver (Oliveira-Formosinho et al, 2013). Assim, a formanda considera ser importante que exista flexibilidade para alteração da rotina diária, caso tenha como objetivo responder às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças no momento (Hohmann & Weikart, 2011).

A formanda atenta que a comunicação com os familiares das crianças deveria ter-se estabelecido também de outras formas, de modo a tornar o processo educativo mais significativo para as mesmas. Durante os estágios observou que quando os familiares eram envolvidos, de algum modo, nas atividades desenvolvidas, que as crianças se sentiam mais motivadas e que os familiares procuravam acompanhar o que era desenvolvido. Com efeito, a formanda considera que poderiam ter criado um *blog* que permitisse aos familiares acompanhar as atividades e temas desenvolvidos, bem como explicar alguns conceitos abordados, possibilitando que apoiassem as crianças de forma mais coerente com o processo educativo desenvolvido na educação formal das crianças. No que respeita à prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB a formanda considera ainda importante explicar que o manual era mobilizado pela docente com pouca reflexão, sendo com base neste que planeava os conteúdos a abordar. Efetivamente, como explicado no capítulo I, o manual é um recurso pedagógico que possibilita que as crianças mobilizem os conteúdos abordados, no entanto, se utilizado desagarrado de estratégias motivadoras para as crianças, promove atividades que não respondem aos interesses e necessidades das mesmas (Morgado, 2004). Deste modo, a formanda considera que o manual pode, efetivamente, ser um recurso pedagógico no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, o docente deve refletir criticamente acerca do modo como os conteúdos estão organizado, bem como das tarefas propostas, mobilizando-o de forma a responder às necessidades e interesses das crianças. Assim, atenta a necessidade de articulá-lo com estratégias motivadoras e outros recursos, compreendendo que só deste modo consegue responder às necessidades e interesses das crianças do grupo.

Deste modo, compreende-se que, ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas, a formanda confrontou-se com diversas práticas educativas, refletindo criticamente acerca das mesmas com base em autores de referência (Rosales, 1992). Assim, fundamentada na observação e reflexão procurou criar a sua própria prática, considerando no entanto a coerência com o desenvolvido

pelo par pedagógico e orientadora cooperante. Efetivamente, em concordância com o capítulo I, a formanda sentiu necessidade de adequação do seu perfil aos grupos, observando que a prática que desenvolveu na prática pedagógica supervisionada em EPE e no 1.º CEB, em muitos aspetos se encontraram. Deste modo, observou que as crianças na EPE necessitavam do contacto concreto com as realidades para as compreenderem. No que respeita ao ensino do 1.ºCEB, a formanda observou que as crianças conseguiam compreender melhor os conceitos abstratos, no entanto, sentiam, por vezes, necessidade de contactar com a realidade para compreenderem, efetivamente, os conceitos. Desta forma, em alguns momentos, a formanda observou algumas crianças a utilizarem lápis ou os dedos para contar e multiplicar.

Considera-se que as crianças evidenciaram necessidades e interesses diversos, no entanto, a formanda observou que as crianças dos dois grupos demonstraram motivação em realizar atividades lúdicas e de caráter exploratório, principalmente no exterior. Todas as crianças demonstraram ainda necessidades de ligação emocional e afetiva com as outras crianças e adultos da equipa educativa. Deste modo, a formanda observou que as ligações emocionais estabelecidas e a afetividade foram indispensáveis para o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Maslow, 1943). Relativamente à EPE é importante mencionar o caso de uma criança, que através do clima de afetividade e confiança estabelecido, gradualmente, conseguiu interagir com as crianças e adultos do grupo (conforme capítulo III). No que respeita à prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB é possível destacar uma criança que repetia o 3.º ano pela segunda vez, evidenciando diversas dificuldades e desmotivação relativa à educação formal. Com a intervenção intencional e cuidada da formanda, par pedagógico e orientadora cooperante, articuladamente com a família, foi visível a motivação e desenvolvimento da criança, que procurou intervir gradualmente nos momentos da rotina diária (Oliveira-Formosinho et al, 2013), evidenciando empenho e motivação. Foi observado ainda um maior envolvimento da mãe da criança, demonstrando-se mais motivada em intervir e apoiar a educação formal da mesma.

Efetivamente, as crianças evidenciaram necessidade de apoio da formanda, seu par pedagógico e orientadoras cooperantes, no entanto, observou-se que as crianças do ensino do 1.º CEB conseguiam ser mais autónomas no desenvolver das tarefas propostas, alimentação e higiene pessoal.

A formanda compreende assim a importância de um docente de duplo perfil que se assume como mediador do processo educativo e procura fomentar e apoiar o desenvolvimento das crianças Decreto-Lei 240/2001, 30 de agosto. Deste modo, este assume a gestão curricular (Roldão, 1999), procurando organizar o ambiente educativo de forma a responder às necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013), propondo atividades lúdicas e de cariz experimental, considerando que necessitam de estar motivadas e envolvidas ativamente para que as aprendizagens se tornem significativas (Roldão, 2001). Na EPE e ensino do 1.º CEB o estabelecimento de um clima de afetividade, baseado em ligações emocionais entre as crianças e o docente é imprescindível para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, este deve observar todo o contexto, com enfoque nas crianças, familiares e políticas da instituição, refletindo criticamente acerca do que observa (Sá-Chaves, 2005). Com base na observação e reflexão, o docente deve planificar todo o ambiente educativo e atividades a desenvolver, procurando o desenvolvimento holístico das crianças. Este deve ainda avaliar a sua prática visando o melhoramento do processo educativo e o seu desenvolvimento profissional. A formanda atenta que a partilha de estratégias entre docentes possibilita também o referido (desenvolvimento profissional e melhoria das práticas desenvolvidas) (Oliveira-Formosinho, 2013).

Assim, refletindo acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas a formanda considera que o estágio promoveu o desenvolvimento do seu perfil docente (como educadora de infância e professora do ensino do 1.º CEB), considerando que o estabelecimento de ligações emocionais e a afetividade constituíram a base do clima de aprendizagem que promoveu. Com efeito, a formanda atenta a necessidade da confiança mútua e das ligações emocionais para que as aprendizagens ocorram de forma significativa e que as necessidades e interesses das crianças sejam, efetivamente, respeitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editores.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ª edição)*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Becker, F. (1994). *O que é o construtivismo? Ideias*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Boavida, J. (1998). *Educação: Objectivo e Subjectivo*. Porto: Porto Editora.
- Bossa, N. (2007). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?*. São Paulo: Artmed.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: edições 70.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Concelho Nacional de Educação (2004). *Seminários e Colóquios: Educação e Família*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. ; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 455-479.
- Delors, J. ; Al-Mufti, I.; Amagi, I. ; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kormhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhào, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dweck, C. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34-39.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança- A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A & Nóvoa, A. (1999). *Avaliação em Educação- Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo e Educação- Teoria, Perspetiva e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, J. & Teodoro, I.(1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos- Educação e computadores*. Lisboa: Ministério da Educação- Gabinete de Estudos e Planificação.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: ASA Editores.
- Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das Aprendizagens dos Alunos- Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. Lisboa: Relógio D'Água editores.

- Lopes, J. & Silva, M. H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Marques, I.; Moreira, M. & Vieira, F. (1996). A investigação-ação na formação de professora- Um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação [em linha]. *Respositorium Universidade do Minho*. Acedido março, 3, 2016 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychology Review*, 50 (4), 370-396.
- Ministério da Educação (2008). *Caderno de Apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, J. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidade*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Mota, L. (2008). *A descoberta da escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Niza, I. ; Segura, J. & Mota I. (2011). *Escrita: guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J; Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J; Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.(1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Parra, C. & Saiz, I. (1994). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico- Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2006). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino- saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sá -Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, VI. (1), 37 -42.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L.; Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender- Relatos de experiências de sala de aula do Pré-escolar ao ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade- As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Santana: Artmed.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Normativos Legais e outros documentos

- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º4/2008 – 1.^a série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38/2007 - I Série -A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República n.º60/2006 - I Série -A. Lisboa: Ministério da ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Diário da Republica n.º92/2014- 1.^a Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 - 1.^a série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho: *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 126/2012— 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001- I Série- A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001- I Série -A. Lisboa: Ministério de Educação.

Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Diário da República n.º 192/1997- II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Diário da República n.º 195/1997- II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3/2005 – I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185- 2ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e ciência.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986- I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto: *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 166/2005 – I Série- A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015- 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Programa da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar (2014).

Programa da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2015).

Projeto Educativo de Agrupamento.

Projeto Curricular de Grupo.

Ministério da Educação (s/d). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (s/d). *Organização Curricular e Programas de Expressões Artísticas e Físico-Motora do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

SITOGRAFIA

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. *International Encyclopedia of Education*, 3 (2), 38-43. Acedido Fevereiro, 2, 2016 em: www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfenbrenner.pdf.

Erickson, D. & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange* 33 (4), 97-99. Acedido março, 3, 2016 em: <http://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22>

Fernandes, D. (2009). Avaliação do desempenho docente: Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO16*, 19-23. Acedido janeiro, 30, 2016 em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Ferreira, H. (2003). A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais [em linha]. *Repositório do Instituto Politécnico de Bragança*. Acedido fevereiro, 14, 2016, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/208/1/55%20-%20A%20teoria%20piagetiana%20da%20equilibra%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20suas%20consequ%C3%Aancias%20educacionais.pdf>.

Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2011a). O retrato da integração do TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas?. *Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto*. Acedido a março, 9, 2016 em:

http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf

- Flores, P.; Peres, J. & Escola, J. (2011b). Competências e saberes na nova era digital: exemplificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico [em linha]. *Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto*. Acedido a março, 9, 2016 em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico [em linha]. *Centro de recursos do movimento da escola moderna website*. Acedido fevereiro, 27, 2016, em http://c3icongresso2013.web.ua.pt/wp-content/uploads/2013/05/Normas_APA6th.Portugues.pdf
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35, 5-50. Acedido Março, 9, 2016 em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico. *Direção Geral de Educação*. Acedido em Fevereiro, 27, 2016 em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>

AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

março 2016